مدخل إلى علم النفس

الأستاذة الدكتورة

سهير كامل أحمد

رئيس قسم العلوم النفسية بكلية رياض الأطفال
جامعة القاهرة

مركز الاسكندرية للكتاب
٤٦ ش الدكتور مصطفى مشرفة - الازاريطة
ت ٤٨٤٦٥٠٨



تقديم الطبعة الثانية

يسعدني أن أقدم الطبعة الثانية من كتاب مدخل إلى علم النفس ، وموضوع الكتاب من الموضوعات الهامة في مجال العلوم الإنسانية ، وهو يمثل مدخلا رئيسيا لجميع دارسي علم النفس في الكليات المختلفة ، وقد عرضنا الموضوع في سبعة فصول .

يعرض الفصل الأول ماهية علم النفس وموضوعه ، وفروعه ، وتطوره ، ومناهج البحث في علم النفس .

ويتناول الفصل الثاني سيكولوجية الشخصية ، و تعريف الشخصية، ونظرياتها ، ثم الشخصية ومفهوم الذات .

وأفردنا الفصل الثالث لثلاثة عمليات معرفية وجدناها هامة لموضوع الكتاب وهى الإحساس ، الانتباه ، الإدراك .

أما الفصل الرابع تناولنا فيه سيكولوجية التعلم من خلال تعريف التعلم وشروطه ، وأنواعه .

وتناولنا في الفصل الخامس دوافع السلوك الإنساني ، والانفعالات ، والاتجاهات ، والقيم .

أما الفصل السادس فهو إضافة رأينا أهميتها بالنسبة لمعلمي المراحل المختلفة ، وهو يتناول سيكولوجية النمو من خلال تعريف النمو ، وطرق دراسته ، والخصائص العامة للنمو ، ثم قدمنا عرض تفصيلي لثلاثة مراحل رأينا أنها ذات أهمية بالنسبة لدارسى هذا الكتاب وهم مرحلة ما قبل الميلاد ، وسن المهد ، والطفولة المبكرة ، وأخيرا تناولنا سيكولوجية النمو واللعب .

أما الفصل السابع والأخير وهو الأخر إضافة رأينا أهميتها كذلك وموضوعه التنشئة الإجتماعية ، وعرضنا فيه تعريف التنشئة الإجتماعية ، ومؤسساتها ، وأساليبها السوية ، ونظرية أر يكسون .

والله ولى التوفيق .....،،،،،،

ا.د/ سهير كامل أحمد




الفصل الأول
ماهية علم النفس
فروع علم النفس
تطور علم النفس
مناهج البحث فى علم النفس
مدخل إلي علم النفس

ماهية علم النفس وموضوعه:

لقد تعددت موضوعات علم النفس، وتبعا لذلك إختلفت اهتمامات العلماء لدرجة أننا أصبحنا أمام علوم للنفس وليس علم نفس واحد، كما أن اختلاف اهتمامات العلماء أدى إلى اختلاف وجهة نظر كل منهم والزاوية التى ينظر من خلالها إلى تحديد ماهية علم النفس، وبالرغم من ذلك فانهم متفقون على أن اهتمام علم النفس ينصب – فى المقام الأول – على دراسة السلوك الانسانى وجعلوا من هذا السلوك محور دراستهم، وأن هذا السلوك يشمل كل مايصدر عن الفرد من وظائف نفسية شعورية كالادراك الحسى والذاكرة والتخيل وما إليها، ثم القدرات بأنواعها وأولها الذكاء وتدبير أساليب قياسها.

هذا ولم يغفلوا منهج البحث فى العمليات النفسية اللاشعورية (سيكولوجية الأعماق) ومنها علاج أمراض النفس، وأيضاً عملية التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع، كما أن علم النفس يبحث الوظائف والعمليات النفسية دون أن يفترض أن ثمة جوهراً نفسياً مستقلا عن الجسم وإنما يبحث فى الظواهر النفسية التى تصدر عن الفرد ككل.

وليس هناك تعريف واحد لعلم النفس، بل هناك تعاريف وتعاريف سنعرض بعضا منها وصولا إلى تعريف شامل يمكننا الاعتماد عليه فى توضيح ماهية علم النفس.

- إن علم النفس علم وسط بين علم وظائف الأعضاء الذى يدرس خلايا وأعضاء الكائن الحى، وعلم الاجتماع الذى يدرس الجماعات الانسانية (WOODWARTH).

- انه العلم الذى يهتم بدراسة السلوك الانسانى، كما تكشف عنه كلمة "نفس"، وللسلوك الانسانى مظاهر جسمية وأخرى عقلية والتمييز بين النشاطين غير مقبول (GARTE).
- انه العلم الذى يدرس مايقوم به الأفراد من استجابات ازاء بيئاتهم (MURPHY).
- علم النفس هو العلم الذى يدرس الإنسان من حيث هو كائن حى يرغب ويحس ويدرك وينفعل ويتذكر ويتعلم ويتخيل وينكر ويعبّر ويريد ويفعل، وهو فى كل ذلك يتأثر بالمجتمع الذى يعيش فيه ويستعين به ولكنه قادر على أن يتخذه مادة لتفكيره وأن يؤثر فيه. (٨٥)
- علم النفس هو الدراسة العلمية لسلوك الانسان ولتوافقه مع البيئة. (٦٦)

ونرى فى تعريف علم النفس بأنه الدراسة العلمية لسلوك الانسان ولتوافقه مع البيئة انه شمل فى سهولة ويسر كل ما شملت باقى التعاريف.

فالدراسة العلمية محاولة دقيقة متفحصة، هدفها الوصول إلى أسباب أو حلول المشاكل عامة أو خاصة، كما أن الدراسة العلمية فى محاولة لاكتشاف العلاقات التى تقوم بين الأحداث والظواهر، فانه لايكفى أن نصنف السلوك إلى عدوان وجنس وهروب وتقزز وتملك... الخ، أو إلى ادراك ووجدان ونزوع أو إلى فطرى ومكتسب، أو أن نصنف السلوك الذهانى مثلاً إلى شيزوفرينيا وهوس اكتئابى وغير ذلك، أو أن نصنف الشخصية إلى أمزجة انطوائى وانبساطى، لايكفى أن نفعل ذلك لكى نقرر أننا قد وصلنا إلى معرفة علمية بهذه الظواهر، بل يجب أن نكتشف

العلاقات الضرورية القائمة بين هذه الظواهر من ناحية وبين غيرها من الظواهر من ناحية أخرى، وذلك قبل أن نقرر اننا قد ألممنا علم النفس، لابد أن نصل إلى علاقات بين مجموعتين أو أكثر من الظواهر، لكى نصل إلى معرفة علمية بهذه الظواهر. (٦٦)

كما أن السلوك المقصود هو جميع أنواع النشاط الذى يصدر عن الفرد سواء كان أفعال أو احساس أو ادراك أو تذكر أو تخيل أو تفكير أو انفعال...الخ.. وبمعنى آخر كل مايصدر عن الفرد من نشاط جسمى أو حركى أو حسى أو انفعالى أو اجتماعى...

كما أن التعريف شمل على أن علم النفس يهتم بدراسة السلوك بمعناه العام الواسع باعتباره نتاج تفاعل الانسان مع البيئة كما يدرس عملية التوافق التى تتم بين الفرد والمجتمع ومدى هذا التوافق واستمراره.

فعلم النفس يدرك السلوك بمعناه العام الواسع باعتباره نتاج تفاعل الفرد مع البيئة، كما يدرس عملية التوافق التى تعد محور أساسى من محاور دراسته.

فروع علم النفس:

تنقسم فروع علم النفس إلى فئتين:

*الفئة الأولى: الفروع النظرية، وهى التى تسعى إلى الحصول على المعرفة أو اكتشاف القوانين العلمية بغض النظر عن القيمة التطبيقية المباشرة، مثل علم النفس العام، وعلم النفس الاجتماعى وعلم النفس الارتقائى، وعلم النفس

الحيوى، وعلم النفس السيولوجى وعلم نفس الشواذ، وعلم النفس التجريبى، وعلم النفس التحليلى، وعلم نفس الشخصية.

•الفئة الثانية: الفروع التطبيقية، وهى التى تقوم بتطبيق المبادئ والقوانين العلمية- التى توصلت اليها الفروع النظرية- فى مجال معين، ومنها: علم النفس التربوى، وعلم النفس الصناعى، وعلم النفس الجنائى، وعلم النفس العسكرى، وعلم النفس الاعلامى، وعلم النفس الكلينكى، وعلم نفس الارشاد والتوجيه.

وفيما يلى عرض موجز لهذه الفروع:

علم النفس العام: General Psychology

وهو نوع نظرى من فروع علم النفس يعنى باستخلاص المبادئ والقوانين العامة والتأكد من صحتها بكل الوسائل، فيدرس سيكولوجية الأفراد، وأنماط استجاباتهم ويدرس سيكولوجية الاحساس وطبيعته، والعلاقة بين العمليات الحسية والعمليات الأدراكية والعمليات المعرفية، كما يهتم بعمليات الانتباه والمتغيرات المؤثرة فى الانتباه ومشتتات الانتباه وأيضا الادراك الحسى وطبيعته وقوانينه، وعمليتى التذكر والنسيان، وسيكولوجية اللغة، والتفكير، والتعلم، والدوافع والانفعالات، وبمعنى آخر يهتم علم النفس العام بوصف الحياة النفسية عامة فيدرس المبادئ والقوانين التى تنطبق على جميع الحالات بصرف النظر عن فرد بعينه أو موضوع خاص، أما تطبيق هذه المبادئ والقوانين فى ميادين خاصة فهذا ليس باختصاص علم النفس العام.

علم النفس الاجتماعي: Social Psychology

يدرس علم النفس الاجتماعي سلوك الأفراد والجماعات في المواقف الاجتماعية المختلفة، والصور المختلفة للتفاعل الاجتماعي- أي التأثير المتبادل بين الأفراد بعضهم وبعض وبين الجماعات بعضها وبعض، وبين الأفراد والجماعات: بين الكبار والصغار، في الأسرة والمدرسة، وبين العمال وأصحاب العمل، أو بين العمال بعضهم وبعض في مجالات العمل نفسها، كذلك الرؤساء ومرؤوسيهم، ولايقتصر علم النفس الاجتماعي على الاهتمام بدراسة مجالات التفاعل السابقة، بل يهتم بالاضافة إلى ماسبق بدراسة صور التفاعل الاجتماعي من حب وكراهية ومخاوف [illegible] [illegible]تعاون وتشجيع وتنافس...، كذلك يدرس نتائج هذا التفاعل ومنها تكوين الآراء والمعتقدات والاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية كما يدخل في نطاق اهتمامه دراسة الوسائل الفعالة التي تساعد على عمليتي التأثير والتأثر خلال عملية التفاعل الاجتماعي.

ولذا يعرف علم النفس الاجتماعي بأنه: "العلم الذي يدرس سلوك الفرد وعلاقته بالآخرين، اذ يستطيع هؤلاء (الآخرون) أن يحدثوا أثرهم في الفرد، إما بشكل فردي أو شكل جماعي، كما يمكنهم أن يؤثروا فيه بصورة غير مباشرة عن طريق وجودهم في تجاوز مباشر مع الفرد، أو بصورة غير مباشرة من خلال نصائح السلوك التقليدية أو المتوقعة من الناس والتي تؤثر في الفرد حتى ولو كان بمفرده.

ومن الموضوعات الأساسية التي يهتم بها علم النفس الاجتماعي:

* مفهوم الطبيعة الانسانية، والى أي حد تتأثر الشخصية بالوسط الثقافي والاجتماعي الذي تنشأ فيه.

•التنشئة الاجتماعية للطفل، والطريقة التى يتم بموجبها تحول الطفل الصغير إلى راشد متآلف اجتماعياً.

• دراسة المظاهر الاجتماعية المرضية وخاصة (جناح الاحداث، ومشكلات الجريمة والعنف).

• دراسة اتجاهات الرأى العام.

• التفاعل الاجتماعى وكيف يتم داخل الجماعات المختلفة الصغيرة والكبيرة.

• دراسة الميول والاتجاهات وأثرهما على السلوك.

• دراسة صور التعادى بين الجماعات (التعصب).

(٧٥)

علم النفس الارتقائى: Developmental Psychology

تدور دراسات علم النفس الارتقائى حول دراسة سلوك الفرد فى تطوره ونضجه والمدى الزمنى لهذا النضج، ويهتم بدراسة مطالب النمو فى كل مرحلة من المراحل العمرية والعوامل المؤثرة فى جوانب النمو المختلفة (الجسمية والفسيولوجية والحسية واللغوية والعقلية والاجتماعية والانفعالية). ويهدف علم النفس الارتقائى إلى اكتشاف المعاييروالمقاييس المناسبة لكل مظهر من مظاهر النمو، ليكشف النمو الطبيعى على ألوان الانحراف التى تطرأ على النمو، وتمد دراسات النمو باقى فروع علم النفس بالمبادئ والقوانين والمعايير التى تحكم السلوك الانسانى مما يسهم بقدر فعّال فى تطوير فروع علم النفس المختلفة.

ومن الموضوعات التى يهتم بها هذا الفرع من فروع علم النفس:

- **مراحل النمو المختلفة وتشمل مرحلة ماقبل الميلاد، الطفولة المبكرة، الطفولة المتأخرة، المراهقة، مرحلة الرشد، مرحلة وسط العمر، مرحلة الشيخوخة.**
- **العوامل التى تؤثر فى النمو (الوراثة، البيئة، الغدد، التغذية، الأسرة، التعلم).**
- **مشكلات النمو فى كل مرحلة من مراحل النمو.**

علم النفس الفسيولوجى : Physiological Psychology

ويهتم علم النفس الفسيولوجى بدراسة الجهاز العصبى، وأعضاء الحس، والغدد الصماء وصلتها بالحياة العقلية، إنطلاقاً من أن النشاط العقلى يعتمد على المركبات الجسمية وخاصة الجهاز العصبى وأعضاء الحس وأعضاء الاستجابة، ولهذا يقوم علم النفس الفسيولوجى بدراسة هذه العلاقة، أى العلاقة بين السلوك الكلى وبين الوظائف الجسمية المتنوعة، فقد وجد أن دراسة أعضاء الحس والأعصاب وأعضاء الاستجابة من الوجهة التشريحية والفسيولوجية تفيد فى فهم السلوك ككل، وأن انهيار الوظيفة الكلية للفرد يكاد يرجع دائماً إلى انهيار وظيفة جزء منها.

وترجع البداية الحديثة لعلم النفس الفسيولوجى - بوصفه " دراسة علاقة السلوك المتكامل بالوظائف البدنية المتنوعة " - إلى العالم النفسى " فونت "، فهو الذى أطلق هذا الاسم على ذلك الفرع من الدراسة عندما أسس معمله عام (١٨٧٩).

ومن أهم الموضوعات التي يتناولها علم النفس النسيولوجى :

- **تشريح الجهاز العصبى (الجهاز العصبى المركزى - والجهاز العصبى الذاتى).**
- الوظائف الحسية.
- الغدد الصماء (اللاقنوية).
- فسيولوجيا التعلم والتذكر والوجدان.

(٧)

علم النفس الحيوى : Psychological Biology

ويهتم هذا الفرع من فروع علم النفس بدراسة الفرد من حيث هو كائن حى متكامل ذو نشاط فسيولوجى، فهو دراسة بيولوجية نفسية، وهو يعالج سلوك الفرد باعتباره كلاً متكاملاً، ويركز على وحدة الفرد الجسمية والعقلية فى مجتمع وظروف بيئية، كما يهتم بالربط بين الأوجه النفسية والبيولوجية فى تعليل أى عرض جسمى أو نفسى أو عقلى، ويعد أدولف مير Meyer رائد هذه المدرسة التى أطلق عليها اسم المدرسة السيكوبيولوجية الموضوعية، فموضوع دراسة "مير" هو العقل أثناء عمله، واعتبر "مير" أنه لا فائدة من تصنيف الأمراض أو وضع المريض تحت تشخيص معين لأن كل مريض هو حالة فريدة، والمرض عنده هو الاستجابة السيكوبيولوجية التى يستجيبها الفرد للظروف الراهنة وعلى أساس عادته فى التوافق، فلم يفرق فى ذلك بين المرض الجسمى أو النفسى أو العقلى ويقوم الفحص على دراسة الفرد من جميع نواحيه (الجسمية والنفسية والبيئية وفى ماضيه وحاضره). كما يقوم العلاج على محاولة تصحيح عادات المريض الخاطئة فى

التوافق، وعلى محاولة تصحيح الظروف البيئية كما يعرف الشخص السوى بأنه القادر على التعامل مع الآخرين على أساس من الأخذ والعطاء، والخالى من الصراع الداخلى والخارجى. (٨٣)

علم النفس التحليلى : Psychoanalysis

وهو دراسة الفرد دراسة دينامية Dynamic وفيها ينسب السلوك الى القوى الدينامية المنبعثة من الطاقة النفسية أو الغريزية ومن محتويات اللاشعور، والى الخبرات والرواسب الفردية المكتسبة المؤثرة فى تلك الدوافع الغريزية، كما يهدف هذا العمل إلى سبر أغوار النفس وإخراج محتويات اللاشعور الى حيز الشعور لكى يكتسب الفرد إستبصاراً بحقيقة دوافعه وأمراضه.

واكتسب علم النفس التحليلى مكانته المميزة انطلاقاً من بدايات المتواضعة فى العلاج النفسى لمرضى الهستيريين، محدثاً ثورة كاملة فى مجال علم النفس من خلال كشفه عن ذلك البعد اللاشعورى من النفس البشرية، وفك رموز لغته والوقوف على قوانين عمله، وبيان مدى وعمق تأثيره للسلوك الانسانى، هذا الاسهام الرئيسى جعل النظرة إلى الانسان مختلفة بلاشك بعده عما كانت عليه قبله، كما أن إكتشاف اللاشعور وقوانينه جعل من المعرفة التحليلية النفسية منهجاً لا يمكن إغفاله فى فهمنا للسلوك الانسانى. ورائد هذه المدرسة العلمية هو سيجموند فرويد الذى قضى الفترة من أواخر القرن الماضى وحتى وفاته (حوالى نصف قرن من الزمان) فى إقامة مفاهيمه بناء على ممارسة إكلينيكية مفنية واستمر بعض أتباعه من بعده ينهجون منهجه ويضيفون عليها، هذا ولم تؤثر مبادئ فرويد التحليلية على التفكير السيكولوجى والطبى العقلى وحدهما ولكن تجاوزتهما إلى ميادين أخرى.

علم نفس الشواذ : Abnormal Psychology

وهو العلم الذى يبحث فى طبيعة الأمراض النفسية وتفسيرها المرضى ويمدنا بالمعلومات عن السلوك الشاذ والغريب للشخص غير العادى فيدرس أصل الأمراض النفسية والعقلية بهدف التعرف على الأسس السيكولوجية العامة للسلوك المنحرف.

وبما أن السلوك الشاذ يعنى البعد عن المعدل العادى للسلوك فى الاتجاهين السلبى والايجابى (أى بالزيادة أو النقصان). فسنجد من الشواذ ما يبعد عن المعدل إلى ما هو أفضل ومن ثم يدخل فى نطاق علم نفس الشواذ فئة النوابغ والموهوبين ايضاً.

إن الفرد موضوع إهتمام هذا الفرع من فروع علم النفس هو الذى يختلف أو ينحرف عن غيره من الأفراد فى جانب من جوانب شخصيته، بحيث يبلغ هذا الاختلاف عن الدرجة التى تشعر عندها الجماعة التى يعيش معها ذلك الفرد- لأسباب خاصة- انه بحاجة إلى خدمات معينة (احتياجات معينة) تختلف عن تلك الاحتياجات التى تقدم إلى الأفراد العاديين.

وعلى هذا الأساس نجد أن فئة الشواذ (أو الأفراد غير العاديين) فئة ليست متماثلة، وانما يختلفون فيما بينهم وفقا لنوع أو لمظهر الاختلاف، وإن كانوا فى خصائصهم الشخصية قد يكون بينهم شئ من التشابه أكثر مانجده بينهم وبين فئة العاديين، ويمكن تقديم الأفراد الشواذ إلى ثلاث مجموعات أساسية فى ضوء ثلاث جوانب نشعر بأن مجتمعنا يعتبر الانحراف فى أى منهم يتطلب تقديم خدمات خاصة:

(١) الجانب العقلى المعرفى.

(٢) الجانب الجسمى.

(٣) الجانب الانفعالى الاجتماعى.

وسواء كانت الفئة المنحرفة عن (المعدل العادى) تندرج تحت المجموعة السوية أو المرضية فكلاهما يحتاج إلى رعاية وتوجيه بصفة خاصة للاستفادة مما لديهم من إمكانيات بشرية إلى أقصى درجة ممكنة.

علم النفس التجريبى : Experimental Psychology

يؤكد علم النفس التجريبى على قياس وتحليل العمليات النفسية داخل إطار مطالب المعمل الدقيقة، وكانت الجهود موجهة فى بادئ الأمر إلى دراسة الادراك والتخيل والتصور، ورد الفعل، والاحساس ثم اتجهت إلى استخدام القياس والتجريب فى المجالات السيكولوجية الأخرى، كما أنه من خلال الدراسة التجريبية المضبوطة ظهرت فكرة دراسة الفروق الفردية على أساس تجريبى ،وساهم تطور التجريب فى دراسة جميع العمليات النفسية والعقلية - دراسة معملية تعتنى بملاحظة وتسجيل السلوك تحت ظروف من الضبط والدقة فيها متغيرات مستقلة وتابعة، ويمكن مقارنتها من حيث الدقة والضبط بالتجارب الأخرى التى تتم فى المجالات المختلفة التى تتبع المنهج التجريبى، وتشتمل دراسات علم النفس التجريبى العمليات المعرفية المختلفة، والدوافع والانفعالات والانتباه والحالات لشعورية، والقدرات والعمليات الادراكية الحركية وخاصة الادراك البصرى، والسمعى، واللغوى.

علم نفس الشخصية Psychology of Personality

من الفروع الهامة والتى تحتل مكاناً عالياً بين فروع علم النفس، موضوع الشخصية. وهذا الموضوع هو نتاج طبيعى لفرعين هامين من فروع علم النفس، هما علم النفس التجريبى، وعلم النفس الكلينكى وقد استمد الكثير من طبيعته من هذين الفرعين حتى استقل شيئاً فشيئا وأصبح فرعاً هاماً من فروع علم النفس، ومع ذلك فهو وثيق الصلة أيضاً بغيره من فروع علم النفس، ومن فروع العلم الأخرى كعلم الاجتماع والانثربولوجيا.... وغير ذلك.

وعلماء نفس الشخصية يتعاطفون مع أنواع المشكلات التى يهتم بها عالم النفس المرضى، ولكنهم فى الوقت نفسه يحاولون إخضاع هذه المشكلات والدراسات إلى أصول البحث العلمى التجريبى، ويفرضون عليها معايير الضبط والدقة.

إنهم لا ينكرون فائدة المنهج الكلينكى كوسيلة للوصول إلى فروض، ولكنهم فى الوقت نفسه يصرون على مراجعة صدق هذه الفروض بوسائل البحث التجريبية المنظمة الدقيقة، وكان من نتيجة ذلك أن أصبح علم نفس الشخصية حساساً لمشكلات القياس وإستخدام المجموعات التجريبية والضابطة فى بحثه، ولديه القابلية لاعادة الملاحظات وإختيار العينات المناسبة إلى آخر هذه الاعتبارات التى تهتم بها البحوث التجريبية.

كما كان من نتيجة ذلك أن أصبح علم نفس الشخصية على وعى ومعرفة بوجود مشكلات كثيرة هامة تتصل بالشخصية السوية، أغفلها عالم النفس المرضى الذى ركز إهتمامه على الحالات المرضية وحدها.

والنظرة الرئيسية لهذا الفرع من فروع علم النفس هى أن كل وظيفة عقلية تكون متضمنة أو كامنة فى حياة شخصية، وليس هناك - بالمعنى المحسوس لهذه الكلمة - أشياء مثل الذكاء أو الادراك المكانى أو التمييز اللونى، وإنما هناك أفراد قادرون على القيام بمثل هذه الوظائف، وليس من الصواب أن نتحدث عن نمو معرفة أو محصول لغوى، إلا داخل إطار الشخص ككل، فهذه جميعها تعتبر جزءاً من نموه، وهى تستمد خصائصها وصفاتها من الكل الذى تنتمى اليه هذا الكل هو الشخصية.

علم النفس التربوى : Educational Psychology

يحتل علم النفس التربوى مكانة هامة من ميادين علم النفس إذ أنه يبحث ويتناول الكثير من جوانب العملية التعليمية، فيتناول الفرد المتعلم من دافعيته، وطريقة تعلمه، وتدريبه، وممارسته أو تقويمه، وتذكره ونسيانه، وتفكيره، وحل مشكلاته.

ويتناول علم النفس التربوى الاتجاهات الحديثة فى نظريات التعلم، وكذلك مجالات الاستفادة منها فى التربية والتعليم من خلال تقديم نماذج للتعليم، ويهتم بالعوامل المؤثرة فى عملية التعلم (خصائص المتعلم، عملية التعلم، الموقف التعليمى).

ويقوم التعلم على نظريات رغم إختلافها وتباينها فإنها تقوم على أسس مشتركة تستطيع التربية أن تستغلها لتحقيق أهدافها من إكساب المعارف والقيم والمهارات والاتجاهات ومن تحقيق التغيير فى السلوك وتلتقى هذه النظريات فى

النهاية على التدعيم والدافعية مما يمكن أن يتخذ أساساً لتطوير عملية التعلم على أسس علمية لتحقيق أهداف العملية التربوية. (٣٧)

ويمكن تعريف علم النفس التربوى بأنه " الدراسة العلمية لعملية النمو التربوى كما تمارسه المدرسة ". والنمو التربوى يشمل كل النواحى التى تعنى بها المدرسة، ولذلك فإن مجالات الدراسة فى علم النفس التربوى هى كل ما يدخل فى عملية النمو التربوى، فيدرس المقومات السلوكية للأهداف التربوية، ذلك أن مهمة علم النفس التربوى هى ترجمة الأهداف التربوية إلى مقومات سلوكية، كما يدرس تطبيق الأنواع الحديثة من مناهج النشاط والمشروعات، وتشخيص الصعوبات التعليمية وعلاجها، وكذلك الطرق الحديثة فى عملية تقويم التحصيل الدراسى. (٤٨)

وقد حدث فى السنوات الأخيرة فى مجال علم النفس التربوى توزان بين الاهتمام بالطالب فرداً، والطالب فى جماعة، وكان هذا التوازن نتيجة لزيادة الاهتمام بالجوانب الاجتماعية فى العملية التربوية، بعد أن كان الغالب فى دراسات علم النفس التربوى وأبحاثه أن يعنى بالطالب الفرد عناية كبيرة من حيث نموه وخصائص كل مرحلة من هذا النمو، ومن حيث خصائص الطالب العقلية وقدراته وتعلمه والشروط التى تساعد على تحقيقه بصورة سليمة والمشكلات التحصيلية النفسية المختلفة التى يتعرض لها الطالب فرداً.

وقد كان من نتائج هذا التوازن أن ظهر علم النفس الاجتماعى التربوى يقوم على علمين هما : علم النفس التربوى من ناحية، وعلم النفس الاجتماعى من ناحية أخرى، أساسه فى علم النفس التربوى أنه مهتم بسلوك الطالب فى مظاهره المختلفة،

وأساسه فى علم النفس الاجتماعى أنه مهتم بالتأثيرات الاجتماعية التى يخضع لها هذا السلوك. (٣٨)

علم النفس الصناعى : Industrial Psychology

يهدف علم النفس الصناعى إلى زيادة الانتاج وتحقيق التكيف المهنى عن طريق وضع العامل فىالعمل الملائم له، عن طريق التوجيه المهنى والاختيار المهنى وذلك بالكشف عن أحسن عمل يلائم شخصاً معيناً (التوجيه المهنى)، وانتقاء أحسن عامل لعمل معين (الاختيار المهنى). وعمليتى التوجيه والاختيار إنما يعتمدان على الاختبارات النفسية المقننة، ولأجل أن تتم عمليتى التوجيه المهنى والاختيار المهنى لابد من تحليل طرفى المهنة (العمل والعامل).

فبتحليل العمل نكشف عن ظروف القيام به والمؤهلات التى يجب أن تتوافر فى العامل ليقوم بعمله خير قيام، وكذلك يجب تحليل العامل لمعرفة قدراته الشخصية والعقلية والجسمية، بقصد الكشف عن إستعداداته الكاملة ،ويتم ذلك من خلال المقابلات الشخصية والمقاييس النفسية المختلفة.

وبعد تحليل العمل والعامل، تتم عمليتى التوجيه المهنى، والاختيار المهنى. وبتحليل طرفى المهنة يأتى دور التدريب (تدريب العامل على العمل الجديد الذى ينسب اليه). (٤٨)

ولا يقتصر دور علم النفس الصناعى على وضع العامل فى المكان المناسب له فى العمل، ولكن تتعدى ذلك فيهتم أيضاً بدراسة عملية الاستهداف للحوادث، والعوامل التىتؤدى إلى زيادة الحوادث وكيفية الوقاية منها (الأمن الصناعى)،

وبالاضافة إلى ذلك يهتم علم النفس الصناعى بـالروح المعنويـة للعـاملين ويعتـبر أن إرتفاع الروح المعنوية للعاملين جزء هام من الكفاية الانتاجية.

علم النفس الحربى: paychology Of Arm

هو فرع من فـروع علـم النفس التطبيقـى، تقتضـى تخصصـاً مزدوجـاً قلمـا يتوافر للكثيرين تخصصاً فى علم النفـس، وتخصصـاً فـى الميدان موضـع التطبيـق، وهو هنا الفن العسكرى، من حيث أن علم النفس العسـكرى هـو تطبيـق فـى الميدان العسكرى لنتائج البحوث النفسية والاجتماعية المعاصرة.

فلم تعد الحرب صـراعـاً بيـن فريقيـن متقـاتلين فـى سـاحة بعيـدة عـن المـدن والمدنيين الذين لايعنيهم إلا النتائج الختامية للقتال، وإنما امتد شـرها فنـال المقـاتلين وغير المقاتلين جميعا، وتعقد جهاز الحرب فأصبح يقتضـى قـدرات خاصـة واعـداداً علمياً دقيقاً، ولم يعد النصر رهناً بالتفوق فى الجهاز الحربى وحده بـالمعنى التقليـدى وإنما أصبح يتوقف إلى حد كبير علـى روح الأمـة المعنويـة، وحسـن قيـادة الـرأى العام، كما تغير الجيش، فلم يعد وقفاً على فئـة مـن محترفى القتـال ولـم تعـد مهمتـه قاصرة على تخريج أفراد يجيدون فن الحرب، وانما أصبح مدرسة جامعة يجند فيهـا أفراد ينتمون إلـى كافـة المسـتويات ويـأخذون فيـه بقسـط مـن التدريـب الاجتمـاعى، والتوجيه المهنى ولم يكن هناك مناص من أن يستفيد المسـئولون بثمـار علـم النفـس، فعلم النفس بما يدرس من حوافـز السـلوك واسـتعداداتهم ومـا يتوصـل إليـه مـن فهـم لروح الجماعات، وهو الذى يستطيع أن يسدد الخطـى نحـو الوفـاء بمطـالب الحـرب والحياة العسكرية فى العصر الحديث. (٧٤)

ويرجع تاريخ علم النفس العسكرى إلى عام ١٩١٦، حينما فطن أولو الأمر فى أوروبا وأمريكا، فاعتنوا بالبحوث النفسية يجرونها على الأفراد والجماعات، واهتموا باستيفاء حاجة الجيوش من الاخصائيين النفسيين اهتمامهم بتوفير ماتحتاج إليه هذه الجيوش من عسكريين فنيين ومن هنا جاءت الأهمية التى اكتسبها علم النفس العسكرى إبان الحربين العالميتين (الأولى والثانية) وبعدهما. (٧٤)

علم النفس الجنائى: Criminal Psychology

يهتم هذا الفرع من فروع علم النفس بدراسة العلة النفسية والاجتماعية وراء الجريمة.

إن العلوم الجنائية الحديثة لاتخرج فى الواقع عن كونها تطبيقا للأساليب العلمية الحديثة، لذا أضحى وجود وإتاحة المعرفة العلمية عن الجريمة مرحلة ضرورية سابقة لتناول تلك المشكلة بالوقاية والمكافحة والعلاج، وعلى قدر مضمون ومدى امكان تطبيق هذه المعرفة يتوقف مدى صلاحية وفعالية الأساليب التى يستخدمها المجتمع فى التعامل مع مرتكبى الجرائم.

ويجد الباحث فى مجال الجريمة نفسه أمام مجموعة من العوامل والمتغيرات المتشابكة المعقدة من الضرورى التعرف عليها، ووضع يديه على العلة النفسية الحقيقية دون تزييف من جانب (المنحرف) والذى يستخدم ميكانيزم التبرير لسبب انحرافه، وقد يكون هذا التبرير شعورياً وقد يكون لاشعورياً، المهم فى النهاية يجب ألا نأخذ كلامه على أنه مصدر موثوق به فيما يختص بالمعلومات التى أدلى بها لأنه فى الحقيقة يجهل هو الآخر العلة الأساسية أو السببية النفسية وراء سلوكه وعلى هذا يكون التشخيص الدقيق هو بالتعرف على محددات السلوك وتحديد الظروف

المصاحبة للانحراف، وهذا موضوع اهتمام علم النفس الجنائى والذى لايتوقف دوره عند هذا الحد (التشخيص)، بل يمتد ليشمل عملية الوقاية والعلاج.

علم نفس التوجيه والارشاد: Psychological Counselling

التوجيه والارشاد فرع من فروع علم النفس التطبيقى، يعتمد فى وسائله، وفى عملية الارشاد، على فروع متعددة من علم النفس فيستفيد من علم النفس الارتقائى فى معرفة مطالب النمو ومعاييره التى يرجع اليها فى تقييم نمو الفرد، (هل هو عادى، أم متقدم، أم متاخر) عن المعايير السوية لجوانب النمو المختلفة، كما يستفيد من علم النفس الاجتماعى من دراسة سيكولوجية الجماعة وديناميانها وبنائها والعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعى، وما هى معايير السلوك فى الجماعة وكيف يتحقق التوافق الاجتماعى ويستقى من علم نفس الشواذ معلومات هامة عن السلوك الشاذ ويستفيد من علم النفس التربوى عن عمليتى التعلم والتعليم، وأهمية التعزيز والتعميم وانتقال أثر التدريب وغير ذلك من القوانين التى تساعد عملية الارشاد النفسى، ويستفيد من علم النفس الصناعى فى مجال الارشاد المهنى، ومن علم النفس المرضى (الشواذ) فى التعرف على اضطرابات السلوك المختلفة (العصاب والذهان والتخلف العقلى)، ويستقى من علم النفس العام معلوماته عن الشخصية وديناميانها، وعند فحص ودراسة الحالة فى الارشاد النفسى يحتاج المرشد إلى القياس النفسى، ويستخدم مختلف أساليب القياس فى عملية التوجيه والارشاد.

وبناء على ماسبق يمكننا أن نتصرف على اهتمامات هذا الفرع التطبيقى من فروع علم النفس، فهو يهتم بعملية التوجيه والارشاد النفسى ويهدف إلى مساعدة الفرد وتشجيعه لكى يعرف نفسه، ويفهم ذاته ويدرس شخصيته بجوانبها المختلفة

(الجسمية والعقلية والانفعالية) ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته، ويعرف الفرص المتاحة له وأن يستخدم وينمى امكانياته بذكاء إلى أقصى درجة ممكنة، وأن يحدد أختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته فى ضوء معرفته ورغبته بنفسه، بالاضافة إلى التعليم والتدريب الخاص الذى يحصل عليه عن طريق المرشدين والمربين والوالدين، فى مراكز التوجيه والارشاد وفى المدارس وفى الأسرة، لكى يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته، وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الآخرين فى المجتمع والتوفيق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً.(٢١)

علم النفس الكلينكى: Clinical Psychology

وهو ذلك الفرع من فروع علم النفس التطبيقى الذى يهتم بالفحوص النفسية مع إجراء الاختبارات السيكولوجية التى تساعد على تشخيص الحالة وتوجيه العلاج. ويقوم بهذا الفحص متخصص نفسى كلينيكى وهو فى العادة ليس بطبيب، ولكنه متخصص فى المقاييس والاختبارات النفسية ويعاون الطبيب النفسى المعالج باجراء تلك البحوث وتنفيذ بعض أنواع العلاج.

ويهدف علم النفس الكلينيكى إلى وصف وشرح السلوك، فهو يسعى عن طريق الملاحظة الدقيقة والقياس والتجربة إلى تزويدنا بالمعرفة التى تعين على فهم السلوك، وأسباب هذا السلوك.

ويعرّف لويس مليكة علم النفس الكلينيكى تعريفاً اجرائياً (٦٥) وهو أنه: "فى الأساس تطبيق للطريقة الكلينيكية: تشخيصاً وتنبوءاً وعلاجاً أى أن الاخصائى

النفسي الكلينيكي هو الذي يستخدم الأسس والتكنيكات والطرق والاجراءات السيكولوجية، والذي يتعاون كلما اقتضى الأمر ذلك، مع غيره من الاخصائيين في الفريق الكلينيكي مثل الطبيب والاخصائي الاجتماعي وغيرهما، كل في حدود اعداده وتدريبه وامكانياته، وفي اطار التفاعل الايجابي بقصد فهم ديناميات شخصية العميل، وتشخيص مشكلاته والتنبوء عن احتمالات تطور حالته ومدى استجابته لمختلف صنوف العلاج، ثم العمل على الوصول بالعميل إلى أقصى توافق اجتماعي - شخصي ممكن. وهو من خلال عمله، يسهم في تطوير كل من العلم والممارسة الكلينيكية عن طريق التفاعل الخلاق بين البحث العلمي والتطبيق العملي.

هذا، ويؤكد كثير من العلماء من أمثال كاتل Cattel وريتشارد Richards، الجانب التطبيقي في ميدان علم النفس الكلينيكي على أنه ذلك الميدان من ميادين علم النفس الذي يعمل على تطبيق المبادئ السيكولوجية للسلوك- وخاصة مايتصل منها بميدان علم النفس المرضي- على الفرد موضوع الدراسة في العيادة النفسية.

ونحن من جانبنا نعرف علم النفس الكلينيكي بأنه:

"أحد ميادين علم النفس التطبيقي، وهو ذلك العلم الذي يهتم ببحث الحالات النفسية مستعيناً في ذلك بالتاريخ المرضي، والأغراض والعلامات المختلفة، وبأدوات القياس والفحص السيكولوجي الكمي مثل اختبارات الذكاء والشخصية دون اغفال للتحليل الكيفي بالاستعانة بالوسائل الاسقاطية وفن المقابلة، والملاحظة، لالقاء الضوء على البناء النفسي القائم وراء حالة العميل، للتعرف على نمط شخصيته ومحركاتها الدينامية، وصولاً لتشخيصها ثم وضع خطة للعلاج".

تطور علم النفس:

شهد القرن التاسع عشر طفولة علم النفس العلمى الحديث ومحاولاته للوقوف على قدميه، وكان ذلك على يد فونت WUNDT عام ١٨٧٩، عندما أنشأ أول معمل تجريبى لعلم النفس فى جامعة "ليبزج" بألمانيا، ونهج فونت وتلاميذه فى البداية منهج الاستبطان أو التأمل الداخلى، وهو يرى أن للظاهرة النفسية جانبا موضوعيا وجانبا ذاتياً ولانسطيع الالمام بالظاهرة اذا أهملنا الدراسة الذاتية وتتبع مايحدث فى العقل من عمليات شعورية، وأنه لابد من ملاحظة الفرد لنفسه وحالاتها وما يحدث فيها من عمليات ذهنية ومايشعر به وما يعتريه من انفعال وما يصدر عنه، وتسجيل ذلك أو سرده لملاحظاته، وثمة نوعان من التأمل الباطنى: النوع المباشر، و هو ملاحظة المرء لعملياته و حالاته وقت حدوثها، و النوع الثانى، استرجاعى بأن يدع المرء عملياته العقلية تسير سيرها الطبيعى دون توجيه انتباه مركز، ثم يحاول تذكرها ووصفها بعد ذلك بمدة قصيرة، ذلك لأن وقوف الفرد من نفسة- فى النوع المباشر- موقف المجرب والملاحظ و توجيه انتباهه للظاهرة قد يؤثر عليها أو يغيرها أو يخففها، ولاسيما فى الانفعال فلا يدعها تسير سيرها الطبيعى، وبذلك قد تتطلب السلامة فى التأمل الذاتى أن تأتى الظاهرة عفوا على سجيتها ثم يجيئ دور التأمل والملاحظة.

ولم تتخلف أمريكا عن ركب المساهمين فى تطور علم النفس، وقد نشر كاتل عام ١٨٩٠، مقالاً استخدم فيه لأول مرة فى قاموس علم النفس كلمة اختبارات عقلية، وكان هذا سببا فى تصميم اختبارات متعددة ضمن هذا النوع فى أواخر القرن التاسع عشر.

وارتبط علم النفس فى الاتحاد السوفيتى بعالم الفسيولوجى "بافلوف" (١٨٤٩-١٩٣٦)، ومفاهيمه فى وظائف الجهاز العصبى، وقد أفاد علم النفس بنتائج الانعكاس الشرطى الذى اكتشفه أثناء قيامه بتجاربه على الجهاز الهضمى وتشعبت تجاربه لدراسة التنبيه و الكف الشرطيين فى الحالات السوية، أو بعد قطع أجزاءمعينة من الدماغ، وكانت تجاربه كلها بقصد الدراسة الفسيولوجية، ولكن النتائج التى أسفرت عنها تجاربه فى الاشتراط كانت ذات قيمة فى ميادين علم النفس السوى والمرضى واعتبر "بافلوف" صاحب مدرسة ترابطية تدخل فى عداد المدارس السلوكية.

وفى الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت أبحاث ثورنديك والتى نشرها فى كتابة "ذكاء الحيوان"، وشملت دراسة تجريبية على عمليات الارتباط عند الحيوان، ومنذ ذلك الحين أثر ثورنديك بشكل مباشر على نظريات التعلم وعلم النفس والتربية تأثيراً امتد ٤٠ عام والتى قدمها فى كتابه "الطبيعة الانسانية والنظام الاجتماعى"، الذى نشر عام ١٩٤٠.

وكانت طريقة ثورنديك فى البحث تقوم فى الأساس على المشاهدة وحل المشكلات واجراء تجاربه على الحيوانات، وخرج ثورنديك بقوانين للتعلم لايخلو مرجع - لعلم النفس التربوى - منها. وهذه القوانين قانون الاستعداد، وقانون المران أو التدريب، وقانون الأثر وكان يعدل من قوانينه كلما تطلب الأمر ذلك نتيجة للتجريب والتنظير.

ثم ظهر فى ألمانيا مجموعة من العلماء أمثال فرتيمر (١٨٨٠-١٩٤٣) وكوهلر (١٨٦٧-١٩٦٧) وكوفكا (١٨٥٦-١٩٤٩)، تهاجم مفهومات فونت وأطلقوا

على أنفسهم مدرسة الجشطلت، وقد نشأت فكرة الجشطلت معارضة للبنائية التى استخدمت منهج الاستبطان لتكشف به كيمياء العقل، ومعارضة فى نفس الوقت للسلوكية التى حاولت جعل علم النفس نظير للعلوم الطبيعية باعتبار أن جوهر العلم هو القياس وأن موضوع علم النفس يجب أن يكون السلوك الظاهر الذى يمكن قياسه والتأكد من ثباته واعتبر الجشطلتيون أن فى هذا تجزئ وتفتيت للسلوك واختزال يحاول رد الكل إلى عناصره الأولية، والواجب عند الجشطلت هو أن ندرس كيف يدرك الناس العالم من حولهم وأن المجال الادراكى للفرد يتكون من وقائع منظمة وذات معنى، وهى التى يجب أن تكون موضع دراسة علم النفس وبناء على ذلك فإن القضية الأولى عند الجشطلت هى : كيف تنمى الكائنات الحية فهمها لبيئتها بما يسمح لها بالتكيف مع هذه البيئة بصورة فعلية ومن ثم ينبغى ألا يكون التعلم مجرد البحث فى كيف يرتبط شئ بآخر وكيف تنشأ علاقات ميكانيكية بين المنبهات والاستجابات، وإنما ينبغى أن يكون : ما هى الشروط اللازمة لتحقيق الفهم الحقيقى لمشكلة ما والوصول إلى حلها.. وأطلقوا على تلك العملية اسم الاستبصار. (٦٣)

ومن الأسماء الشهيرة فى علم النفس المعاصر هو واطسون (١٨٧٨-١٩٥٨). وقد أعجب واطسون بأبحاث بافلوف لأنها تقدم أسلوباً موضوعياً لتقويم السلوك دون الاعتماد على التحليل الاستبطانى أو العقلى (فونت) ووجد فى أعمال بافلوف مخرجاً لعلم النفس فى أمريكا للانتقال من المنهج العقلى إلى علم أكثر موضوعية: وبذلك أطلق صيحته "السلوكية"، وهى ذلك الاتجاه الذى يرفض استخدام مصطلحات العقل والوعى والوجدان مفضلاً دراسة الأفعال السلوكية بصورة مباشرة، واعتبر علم النفس علما تجريبيا موضوعيا للسلوك. والشخصية عنده هى

مجموعة من الأفعال المنعكسة المطوعة أما الانفعالات فهى ناشئة عن الوراثة والخبرة. وهو يرى اننا نرث انفعالات الخوف والغضب والحب ومن خلال التطويع ترتبط هذه الانفعالات الأساسية الثلاثة بمختلف الأشياء، كما كان من أشد الناس لتأثير البيئة فى السلوك تعصباً.

وفى فرنسا بذل بينيه وزملاؤه علماء النفس سنوات طويلة فى بحث قياس الذكاء، وحاولوا الوصول إلى ذلك بمختلف الطرق، وانتهوا إلى أن أفضل طريقة لقياس الذكاء هو أن تقاس العمليات العقلية المعقدة وقد ساعد بينيه على تطبيق افكاره حين طلب منه وزير التربية الفرنسى تأليف لجنة لعزل الأطفال المتأخرين عقلياً من المدارس الفرنسية، ولهذا وضع بينيه مع سيمون أول اختبار للذكاء عام ١٩٠٦ المعروف حاليا باختبار ستانفورد بينيه للذكاء ومن ذلك الوقت تطور القياس العقلى تطورا كبيرا كما تطور اختبار بينيه نفسه ولايزال من أهم الاختبارات الفردية المستخدمة فى قياس الذكاء.

ثم اكتشف علماء النفس أن اختبارات الذكاء التى صممت لقياس استعدادات الأفراد العامة لاتقيس فى الواقع كل هذة الاستعدادات ولهذا لم يلبث علماء النفس أن تبينوا أنه لابد من تصميم اختبارات خاصة لقياس القدرات الخاصة، فعملت اختبارات لقياس القدرة اللغوية وأخرى لقياس القدرة الميكانيكية ،...الخ.

وفى الوقت الحالى فإن حركة القياس العقلى وصلت إلى درجة كبيرة من الدقة، سواء كان ذلك فى قياس الاستعدادات العقلية أو قياس التحصيل وتقويمه، كما اتجه علماء النفس والتربية إلى استخدام القياس لا لغرض مقارنة الأفراد بعضهم

ببعض فحسب، وإنما لمقارنة الفرد بنفسه أيضاً حتى يمكن مساعدته فى فهم امكاناته وتوجيهه نحو الاتجاه الدراسى أو المهنى المناسب لهذه الاستعدادات.(٢٦)

ومن العرض السابق نلاحظ أن تركيز علماء النفس تركز فى بيـان وفحص الوظائف النفسية والشعورية، كالادراك الحسى والذاكرة والتعلم والتخيل ومـا إليهـا، ثم القدرات بأنواعها وأولها الذكاء ثم الاستعدادات الخاصة وتدبير أساليب قياسها.

أما التحليل النفسى، ويقال له أيضاً : علم نفس الأعماق، فقـد ظهر علـى يد سيجموند فرويد (١٨٥٦-١٩٣٩).

فقد ركز فرويد على ثلاث قضايا:

(أولاً) منهج للبحث فى العمليات النفسية اللاشعورية التى تستعصى على أى منهج آخر.

(ثانياً) فن لعلاج أمراض النفس يقوم على منهج البحث المذكور.

(ثالثاً) مجموعة من المعارف النفسية يتألف منها نظام علمى جديـد بالاضافـة لذلك توصل فرويد إلى نظريـة سيكوباثولوجية (علم النفس المرضـى) تـزود الطبيب النفسى بتفسير من منطلق سيكولوجى لجميع أمراض النفس والعقل، فبعد أن كان الرأى السائد حتى أو آخر القرن الماضى لدى الأطباء أن مرضى العقل انما يتصف تفكيرهم بالهذيان أى بالتخبط على غير هدى وبلا ضابط أو معنى يهدفون اليه، ولذلك بفضل اكتشاف يعتبر من أهم اكتشـافات التحليل النفسى وهو منطق الأعراض المرضية النفسية والعقلية، أى المعانى التى تنطوى عليها أعراض الأمراض النفسية والعقلية.

ولايقتصر الأمر في التحليل النفسي على الفهم والعلاج بل أن التشخيص في كثير من الحالات يمتنع على الطبيب النفسي غير المؤهل في التحليل النفسي، ويذكر زيور : (...سواء كنا بصدد التشخيص أو العلاج لمرض النفس فلابد للطبيب النفسي من أن يستخدم المنظور النفسي دائماً بالاضافة إلى المنظور الكيميائي أحياناً أي عندما يكون المنظور الكيميائي صحيحاً علمياً، آنذاك لنا أن نقول وبحق أن علم نفس الأعماق بالقياس إلى النفس نظير علم الفسيولوجيا بالقياس إلى الجسم، فإذا جاز للطبيب النفسي أن يغفل علم الفسيولوجيا جاز له أن يغفل علم نفس الأعماق). (٨٨)

مناهج البحث في علم النفس:

تشترك كل العلوم في موضوع خاص، هو كيفية البحث في مشاكلها سواء كانت العلوم طبيعية أو فيزيقية أو انسانية، فإن علماءها متفقون في كل الحالات على أساليب أو طرق للتنقيب والسعي وراء معارفها، وتسعى مناهج البحث العلمي، وبديهي أن الاختلاف ضروري بين المجالات لاختلاف المادة، ولكن جوهر المنهج ومفهومه يظل في الحقيقة موحداً وثابتاً بينها كلها.

وحيث أن علم النفس واحداً من العلوم الانسانية الكثيرة التي تدرس الفرد أو الأفراد من كل النواحي، فاننا نجد تقارباً شديداً بين منهجه ومناهج العلوم الانسانية الأخرى مثل علم الاجتماع والانثربولوجيا والتربية وغيرها. (١٢)

إن الهدف الأساسي من مناهج البحث في علم النفس هو الكشف عن العوامل التي يترتب عليها السلوك الانساني، والعوامل المؤثرة فيه بقصد وضع القوانين العلمية التي يفسر بموجبها السلوك، كما نستطيع أن نتنبأ به مستقبلا.

(أولاً) المنهج التجريبي: Experimental Method

تعنى التجربة إعداد ظروف معينة قد تؤدى إلى حدوث ظاهرة متوقعة، وتعرف الظاهرة التى تحدث فى تلك الظروف أو بناء على تلك العوامل بالمتغير التابع لأنها تتوقف أو يحتمل أن تتوقف على تلك العوامل أو الظروف التى تعرف بالمتغير المستقل.

ولهذا يعتمد هذا المنهج على الضبط التجريبي والتحكم فى مقدار ونوعية كل من:

- المتغير المستقل
- المتغير التابع
- المتغيرات الدخيلة

وثمة ثلاث شروط لابد من توفرها فى المنهج التجريبي:

■ استخدام مجموعات من المبحوثين متساوية فى معظم الخصائص وتستخدم على الأقل مجموعة واحدة تجريبية، وأخرى ضابطة مساوية لها تماما فى خصائص الأفراد وظروف التطبيق.

■ المعالجة التجريبية. حيث يتم تعريض المجموعة للمتغير التجريبي (المستقل) الذى يراد الكشف عن تأثيره بينما تترك المجموعة الضابطة دون أن تتعرض للمتغير المستقل.

■ تقويم أثر تعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل على سلوك الأفراد (المتغير التابع).

■ وترتبط التجربة بالملاحظة ارتباطاً وثيقاً، فالتجربة بمثابة ملاحظة مستثارة أو مدبرة يقوم بها المجرب – ولديه فرض سابق – بقصد التحقق من صحة فرضه أو عدم صحته وذلك بأمانة علمية.

■ ولاشك أن المنهج التجريبى هو أكثر المناهج المستخدمة فى الدراسات النفسية أحكاماً، إلا أن عملية اختيار المتغيرات المستقلة والتابعة فى الدراسة التجريبية، كثيرا ماتتطلب اجراء دراسات سابقة (استكشافية أو ارتباطية، أوشبه تجريبية)، حتى يمكن احكام الضبط التجريبى فى الدراسة التجريبية، وكان للمنهج التجريبى أكثر الفضل فى تقدم الدراسات النفسية. (٥١)

(ثانياً) دراسة الحالة:

إن طريقة دراسة الحالة، تستخدم اليوم فى ميادين متعددة ومتنوعة، وطريقة دراسة الحالة تركز على الفرد وتهدف إلى التوصل إلى الفروض ودراسة الحالة هى الوعاء الذى ينظم فيه كل المعلومات والنتائج التى يحصل عليها المختص عن الفرد عن طريق المقابلة والملاحظة والتاريخ الاجتماعى والفحوص الطبية والاختبارات السيكولوجية، وتدور أساساً دراسة الحالة حول الكائن الانسانى فى تفرده، وتاريخ الحالة هو قصة شخص واحد قد نصل منها إلى انطباعات أو فروض أو نقط بداية لمواصلة البحث، ولكن يصعب التعميم منه أو التحقق من صدقها تجريبياً.

ويدعو "دولارد" إلى الأخذ بدراسة الحالة بوصفها منهجاً علمياً، وذلك في ضوء سبعة محكات هي: النظر إلى الفرد بوصفه عينة في حضارة معينة، فهم دوافع الشخص في ضوء مطالب المجتمع، تقدير الدور الهام للعائلة في نقل هذه الحضارة، اظهار الطرق التي تتطور بها الخصائص البيولوجية للفرد إلى سلوك اجتماعي والتفاعل مع الضغوط الاجتماعية، النظر إلى سلوك الراشد في ضوء استمرار الخبرة من الطفولة إلى الرشد، النظر إلى الموقف الاجتماعي المباشر بوصفه عاملاً في السلوك الحاضر، وتحديد أثره على وجه الخصوص، وأخيراً ادراك تاريخ الحياة بوصفه تنظيماً مضاد لسلسلة من الحقائق الغير مترابطة. (٦٤)

مصادر المعلومات في دراسة الحالة:

تختلف المعلومات الواردة في دراسة الحالة باختلاف مصادرها وتشمل:

(١) الملاحظة الكلينيكية للعميل خلال المقابلة والفحص السيكولوجي وملاحظات الآخرين الذين يعرفون العميل.

(٢) البيانات الكمية والكيفية المتمثلة في نتائج الفحوص الطبية والمعملية والاختبارات السيكولوجية.

(٣) البيانات التاريخية المستمدة من السجلات والوثائق والمقابلات وتشمل التاريخ العائلي والشخصي والاجتماعي والمهني والتعليمي، وهي البيانات التي تلقي ضوءاً على نشأة مشكلات الحالة وأصولها. (٦٤)

استخدام دراسة الحالة:

تستخدم دراسة الحالة فى عدة أغـراض فهى قد تستخدم بقصد التشخيص والمساعدة فى التوجيه، أو فى العلاج النفسى كما تستخدم بقصد البحث والدراسة، وتستخدم فى دراسة الأفراد العاديين غير المشكلين بقصد مساعدتهم على النمو إلى أقصى حد ممكن.

المعلومات والبيانات التى يجب أن تحتويها دراسة حالة:

تشمل دراسة الحالة مجموعة ضخمة من البيانات والمعلومات، كما تعتمد على وسائل متعددة موضوعية أو ذاتية تستخدم فى دراسة الحالة.

وتتضمن دراسة الحالة النواحى الآتية:

(١) البيانات المميزة والمشكلة.

(٢) الخلفية التاريخية.

(أ) بيئة الفرد

(ب) النمط العائلى "الأسرة والوسط".

(جـ) التاريخ الشخصى.

(د) التاريخ الطبى، الصحة والتطور الصحى للحالة.

(هـ) الاهتمامات والعادات.

(٣) المظهر الجسمى والسلوك العام.

(٤) القدرة على التركيز.

(٥) النمو الانفعالي.

أ- الحالة المزاجية السائدة.

ب- ملائمة الاستجابات الانفعالية للمحتوى العقلي المعبر عنه

(٦) محتوى التفكير.

(٧) الذكاء. (٨) النمو الاجتماعي.

(٩) نتائج الاختبارات والمقاييس الموضوعية.

(١٠) التقييم العام للحالة وتفسيرها والاقتراحات المبدئية المتعلقة بها.

(١١) الاقتراحات.

(ثالثاً) الملاحظة:

من الطرق التى تستخدم فى تقييم الشخصية، الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد فى مواقف الحياة الطبيعية خلال فترة طويلة، أو فى مواقف مصغرة من الحياة ترتب بحيث تستدعى ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها.

ولما كان معظم الناس يكونون عادة حساسين بأنفسهم إذا ما لاحظهم أحد، فقد ابتكر علماء النفس أساليب خاصة للملاحظة لايكون فيها الأشخاص الذين يوضعون تحت الملاحظة مدركين لوجود الملاحظ، وقد استخدمت هذه الأساليب بكثرة وبنجاح فى ملاحظة سلوك الأطفال.

ويجب أن يقوم الملاحظ بعدد كاف من الملاحظات وأن يقوم بتسجيل عدد المرات التى يتكرر فيها حدوث أنواع معينة من السلوك تختار لأهميتها تبعاً

للأغراض التى يهتم بها الباحث، حيث أن تكرار ظهور أنواع معينة من السلوك فى موقف معين يدل على ميل الفرد إلى هذا النوع من السلوك فى المواقف المشابهة وبذلك يمكن أن نستنتج السمات الرئيسية السائدة فى شخصية الفرد الملاحظ.

وتنقسم الملاحظة إلى أنواع مختلفة منها:

(أولاً) الملاحظة الطبيعية التى يقوم بها الاباء والمدرسون.

(ثانياً) الملاحظة المقننة ويدخل فيها المقابلات والاختبارات....

وتسمى بالملاحظة المعملية.

(رابعاً) المقابلة:

هى الطريقة المألوفة التى نلجأ اليها عادة للمفاضلة بين مجموعة من الأفراد والحكم على شخصياتهم حكماً سريعاً شاملاً عن طريق التحدث معهم ومقابلتهم بشكل مباشر، فالمقابلة حديث هادف يحاول فيه المقابل أن يكون فكرة أو يجمع معلومات عن شخص آخر يريد تقييمه:

ويستطيع القائم بالمقابلة أن يلاحظ نواحى معينة من سلوك الشخص وما يبدو عليه من تعبيرات انفعالية وما يظهر عليه من ذكاء وطريقته فى التصرف والتعبير.

والركيزة الأولية فى أى مقابلة هى قدرة القائم على إقامة علاقة دافئة ومشجعة بينه وبين الفرد المقصود بالمقابلة حتى يكون الموقف طبيعى يسهل على

المقابل تكوين فكرة حقيقية غير مفتعلة عن الفرد موضع المقابلة. وقد تكون المقابلة مقننة أو غير مقننة.

والمقابلة المقننة تتكون من أسئلة محددة معدة من قبل وتوجد بطريقة موحدة ويكون لها تعليمات يتبعها جميع من يقيمون بالمقابلة لنفس الغرض وبذلك يكون من السهل المقارنة بين الأفراد، كما تجعل من الممكن اخضاع النتائج التى يصل اليها القائمون بالمقابلة لأساليب الاحصاء التى تساعد على سهولة عرضها ومقارنتها اذا لزم الأمر ذلك.

أما المقابلة الغير مقننة (الحرة) فلا تتضمن أسئلة محددة بل تترك الاخصائى النفسى الذى يجرى المقابلة الحرة فى أختيار الأسئلة المناسبة واستقصاء بعض البيانات التى يرى أنها هامة، وهذا النوع يفيد فى التشخيص الكلينكى والارشاد النفسى، غير أن من عيوبها أن مضمون المقابلة قد يختلف من شخص إلى آ خر مما يجعل من الصعب المقارنة بين الأفراد، وتتوقف دقة المقابلة على عدة متغيرات منها زمان ومكان المقابلة وشخصية القائم بالمقابلة، وطريقة توجيهه للأسئلة ومعاملته للفحوص واتجاهاته وتعصباته الشخصية.

وكثيراً ما يحتاج الاخصائى إلى استخدام طريقة المقابلة مع الأطفال فى سن الطفولة المبكرة حيث تحتاج هذه المرحلة مشكلات متعلقة بالأطفال شائعة إلى الحد الذى جعل البعض يسمى مشكلات هذه المرحلة بمشكلات الأطفال اليومية - كالكذب- وقضم الأظافر - والتبول اللارادى- العدوان والمشاجرة والسرقة- ونوبات الغضب- ومص الأصبع.... الخ.

وفى هذه الحالة تسمى المقابلة بالمقابلة التشخيصية أو الكلينيكية والمقابلة الكلينيكية تساهم فى تحقيق استعادة الطفل لتوازنه النفسى وتوافقه مع البيئة المحيطة وحل مشكلاته بل ويتضمن ذلك التشخيص والعلاج والتنبؤ.

وتهيئ المقابلة الكلينيكية الفرصة أمام القائم بها للقيام بدراسة متكاملة للحالة عن طريق المحادثة المباشرة، ولفهم العميل وللتأكد من صدق الانطباعات والفروض التى يصل اليها عن طريق الأدوات التشخيصية الأخرى.

والمقابلة الكلينيكية تختلف عن المحادثة العادية فى أنها طريقة مهنية لها هدف ولها بنيان يتفاوت فى درجة تحديده من موقف لآخر ويتحقق الهدف عن طريق استخدام عمليات وأساليب تحرك المقابلة نحو غايتها وديناميات المقابلة متضمنة فى التفاعل بين القائم بالمقابلة والعميل. (٦٤)

(خامساً) الاختبارات والمقاييس السيكولوجية:

الاختبار السيكولوجى هو آداة للحصول على عينة من سلوك الفرد فى موقف معين من حيث ظروف التطبيق ومواد الاختبار وطريقة التطبيق والتصحيح ليمكن بذلك جمع بيانات عن السلوك فى أسلوب مقنن منظم يعكس المقابلة والملاحظة اللتين قد تختلف المادة التى تجمع عن طريقهما باختلاف الأخصائى وباختلاف ظروفهما، كما أن المادة التى تجمع عن طريق الاختبارات هى نتاج مباشر لسلوك العميل بعكس ما يجمعه عن طريق سؤال الآخرين عنه، كما تيسر الاختبارات التنبؤ عن السلوك وبخاصة فى المواقف التى يكون من غير العملى ملاحظة السلوك فيها مثل التفاعل اليومى بين الطفل وأمه وييسر الاختبار السيكولوجى دراسة دائرة واسعة من السلوك فى وقت قصير نسبياً، كما أن الاختبار

يسر الحصول على بيانات قد لايكون العميل واعياً بها شعورياً أو غير قادر على التعبير عنها (وهو ما يميز الطرق الاسقاطية). (٦٤)

أنواع الاختبارات:

- **اختبارات الوظائف الذهنية:** ومنها الذكاء والاستعدادات الخاصة والذاكرة والقدرة على التجريد، وتشمل هذه الوظائف القدرات اللفظية والآدائية.
- **اختبارات الشخصية:** وهى تشمل عدداً متنوعاً من الاختبارات لقياس خصائص الشخصية (كالتوافق الانفعالى- السمات الاجتماعية- الذكاء الاجتماعى- الدافعية- الميول- الاتجاهات).
- **الاختبارات الاسقاطية:** وهى الاختبارات التى تقيس الجوانب اللاشعورية من شخصية العميل وتكون أهدافها غير واضحة بالنسبة له، فيصعب عليه تزييف استجاباته لها، وسوف نعرض لها فى الجزء التالى.

(سادساً) الطرق الاسقاطية:

قبل أن نعرض للمقاييس الإسقاطية، علينا أن نوضح فى البداية مفهوم الإسقاط والذى تعتمد عليه الأساليب الإسقاطية فى دراسة الشخصية.

فالإسقاط وفقاً لمفاهيم التحليل النفسى هو "إلصاق مافى داخلنا من صفات أو مشاعر أو رغبات أو دوافع إلى أشياء أو أشخاص خارجين، فهو حيلة نفسية ينسب فيها الفرد سماته الذاتية وعواطفه وميوله لموضوعات بيئية، وهو ميكانيزم دفاعى لاشعورى ويعد من أشهر الميكانيزمات الدفاعية.

ويقول فرويد"... إن ما يوجه الفرد هو ادراكاته التى تأتيه من الخارج أو من الداخل، أما ما يأتيه من الخارج فأمره هين اذ يستطيع الفرد أن يغير أو يتفادى مالا يروقه مما يأتيه من الخارج، أما ادراكاته الداخلية من دوافع غريزية لاترحم فلا يستطيع منها مهرباً ولذلك يسقط الفرد-دون شعور منه- دوافعه الداخلية غير المرغوب فيها إلى الخارج، حتى يستطيع أن يصطرع معها بأكثر يسراً، إن ما يحاول "الأنا" عمله حين يستخدم الاسقاط هو تحويل القلق العصابى أو الأخلاقى إلى قلق موضوعى، فالشخص الذى يخاف دوافعه العدوانية والجنسية يحصل على شئ من الراحة من قلقه بأن ينسب العدوان والجنسية إلى أناس آخرين فهم وحدهم العدوانيون وهم وحدهم الجنسيون لاهو.

فالإسقاط هنا لايقتصر على كونه حيلة دفاعية وإنما يفهم بالمعنى الواسع للفظه ومن ثم فهو أساساً لما يعرف بالطرق الاسقاطية.

ويمكن أن نوجز الأسس التى تستند إليها الأساليب الإسقاطية فيما يلى:

(١) افتراض أن طريقة ادراك الفرد وتفسيره لمادة الاختبار تعكس جوانب أساسية من وظائف شخصيته.

(٢) يتطلب الاختبار لهذا الغرض عملا غير محدد البناء بدرجات تتفاوت من اختبار لآخر، فيسمح بعدد لانهائى متنوع من الاستجابات.

(٣) تستخدم غالبا تعليمات مختصرة وعامة تشجع على اطلاق المفحوص العنان لخياله الحر ولايمكن الحكم على استجابة بأنها صحيحة أو خاطئة.

(٤) يغلب ألا يعى المفحوص حقيقة الغرض من الاختبار والطريقة التى تفسر بها استجاباته له، ومن ثم يقل احتمال تحريف الاستجابة للأساليب الاسقاطية.

(٥) يغلب أن تهدف هذه الأساليب إلى الحصول على صورة كلية عن الشخصية أكبر مما تتجه إلى قياس سمات منفصلة. (٦٤)

وتتنوع أسس تصنيف الأساليب الإسقاطية وذلك على أساس أسلوب الاستجابة وهى:

(١) **أساليب التداعى أو الترابط:** وفيها يستجيب المفحوص للمثير باعطاء أول كلمة أو صورة أو مدرك يخطر له، ومن أمثلتها تداعى الكلمات.

(٢) **الأساليب والاجراءات البنائية أو التكوينية:** ويطلب من المفحوص بناء نتاج معين مثل قصة ومن أمثلتها اختبار تفهم الموضوع (TAT) واختبار تفهم الموضوع للصغار(CAT).

(٣) **أساليب أو أعمال التكميل:** ومنها تكملة الجمل أو القصص، واختبار الاحباط المصور الذى يجمع بين المنبهات اللفظية والمصورة ويتطلب تكملة حوار

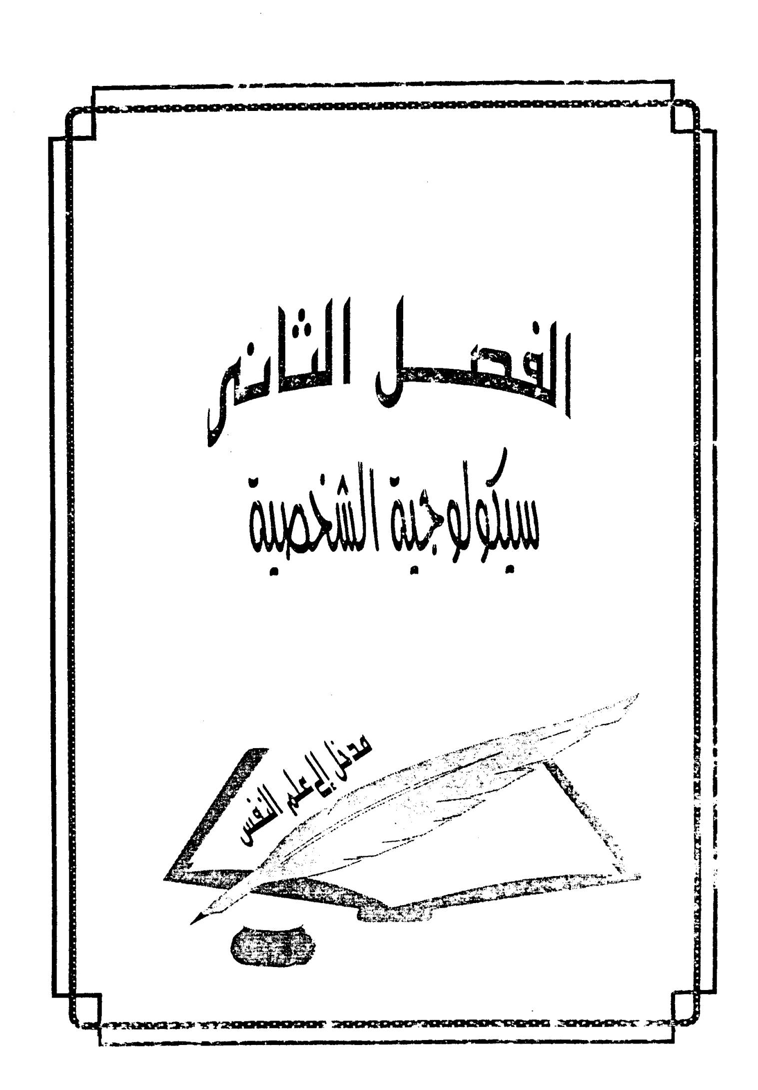
(٤) **أساليب الاختيار أو الترتيب:** وهى تتطلب إعادة ترتيب الصور أو تسجيل للتفضيلات، ومنها اختبار زوندى.

(٥) **الأساليب أو الطرق التعبيرية:** ومن أمثلتها الرسم وأساليب اللعب والسيكودراما. (٦٤)

وتختلف هذه الأساليب عن الأساليب الجنائية من حيث أن أسلوب المفحوص يقيم كما يقيم نتاجه النهائى. ويمكن أن تستخدم هذه الأساليب لأغراض علاجية بالاضافة إلى استخدامها فى التشخيص، فالعميل لايكشف فحسب عن متاعبه ولكن يتخفف منها عن طريق التنفيس.

الفصل الثاني

سيكولوجية الشخصية





سيكولوجية الشخصية

تفيد الشخصية أولاً وجود كائن شخص، أى شخص لا مجرد صفات مجردة ولا روحا أو ما أشبه، (وإن كان القانون يعتبر كأن لبعض المنظمات شخصية معنوية)، كما تعنى كلمة الشخصية وحدة متكاملة متضمنة ما فى الشخص من صفات ومميزات وخصائص جسمية وعقلية، موروثة أو مكتسبة بالإضافة إلى الجانب الاستبطانى من الشخصية ونظرة الشخص إلى ذاته. وإن كان اللفظ مشتقاً أصلاً من Persona أى القناع الذى كان يبدو فيه الممثل على المسرح، فأن الشخصية لاتقتصر على ما يبدو به الشخص بل تتناول الجوانب العميقة التى قد يتجلى أثرها فى السلوك أو التى تكشف بالاختبارات ووسائل الدراسة النفسية وغيرها.

ويستخدم لفظ " الشخصية " أحيانا بمعنى قوة الشخصية أو بروز سمات خاصة فيها تجعل لصاحبها شخصية فذة فيقال أن فلانا رجل له شخصية متميزة (٨٣)، ولاتصدر أنواع النشاط المختلفة عن الانسان مستقلة بعضها عن بعض، بل أنها تصدر جميعا فى صورة متناسقة عن شخصية واحدة متكاملة. وتتكون شخصية الانسان نتيجة تأثير كثير من العوامل، وهى تمر بكثير من مراحل النمو. وقد تكون الظروف التى ينشأ فيها الانسان حسنة فتنشأ شخصية سوية، معتدلة، متزنة، متواضعة، وقد تصاب الشخصية ببعض أنواع الاضطراب فتختل، أو تنحرف أو يصيبها الشذوذ.

ومفهوم الشخصية يعتبر من المفاهيم الحيوية والتى اختلف حولها كثير من العلماء، ومن هنا نجد أنه لا يوجد اتفاق على تعريفها بل ونال المفهوم اهتماما كبيراً

من دراسات علم النفس، وقد تعددت مفاهيم الشخصية تبعا لتعدد وظائفها وتباين دعائمها واتساع ميدانها وكثرة مكوناتها ومقوماتها. فقد أستخلص (ألبورت ، ١٩٣٧) فى مسح شامل للدراسة فى مجال الشخصية قرابة خمسين تعريفا مختلفا صنفها إلى عدد من الفئات الواسعة.

إن تعريف الشخصية يعتمد على النظرية التى يعتنقها الباحث. فإذا أكدت نظريته فى الشخصية مفهوم التوافق أو التكامل جاء تعريف الشخصية متضمنا لهذه المفاهيم باعتبارها صفات الشخصية، فالشخصية إذن تعرف بالمفاهيم التى تكون جزءا من نظرية الشخصية التى يعتنقها الباحث. إن الشخصية تتكون من مجموعة من القيم أو الألفاظ الوصفية التى تستخدم لوصف الفرد تبعا للمتغيرات أو العوامل التى تحتل مركزاً هاماً فى النظرية التى يعتنقها صاحبها.

تطور تعريف الشخصية:

عرّف " جون واطسون " (١٩٣٠) مؤسس النظرية السلوكية الشخصية بقوله:

"... الشخصية هى مجموع الأنشطة التى يمكن اكتشافها عن طرق الملاحظة الفعلية للسلوك لفترة كافية بقدر الإمكان، لكى تعطى معلومات موثوق بها...".

ونلاحظ أن واطسون قد أكد على السلوك العلنى أو الظاهرى فى تعريفه، كما أن الاستدلال عن العمليات الداخلية لا يلعب دوراً فى تحليله للشخصية.

ذلك لأنه ركز تعريفه للشخصية على أنواع النشاط التى يمكن ملاحظتها فى سلوك الفرد، بمعنى أن الشخصية هى النتاج النهائى لمجموعة العادات التى تميز الفرد.

وتتكون الشخصية عند فرويد (١٩٣٢) من ثلاثة نظم أساسية:

الهو ID و الأنا EGO والأنا الأعلى SUPER-EGO

وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية الكلية له وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه التى يعمل وفقها وديناميانه وميكانيزماته، فأنها جميعاً تتفاعل معا تفاعلا وثيقاً بحيث يصعب - أن لم يكن مستحيلا - فصل تأثير كل منهما، ووزن إسهامه النسبى فى سلوك الإنسان.

إن السلوك يكون دائما -فى الغالب - محصلة تفاعل بين هذه النظم الثلاثة. ونادراً ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين يقول فرويد : " أن الأنا الأعلى، والأنا، والهو، تعتبر بمثابة ثلاثة مناطق تقسم فيها العمليات العقلية للكائن الآدمي، كما أن اهتمامنا يتمركز على علاقاتها المتبادلة ".

وسوف نناقش هذه الأنظمة الداخلية عند عرضنا لنظرية فرويد فيما بعد.

وعرفها " جيلفورد " Guilford (١٩٥٩) بأنها : (نمط السمات التى تميز فرداً بذاته).

ويذكر " عماد الدين إسماعيل " (١٩٥٩) (٦٧) فى تعريفه للشخصية بأنها: "ذلك المفهوم الذى يصف الفرد من حيث هو كل موحد من الأساليب السلوكية والادراكية المعقدة التنظيم التى تميزه عن غيره من الناس وبخاصة فى المواقف الاجتماعية"(٤)

ويعرف " ألبورت " Allport (١٩٦١) (٨٩)، الشخصية بأنها : " ذلك التنظيم الدينامى الكامن فى الفرد الذى يتضمن مختلف النظم النفسية التى تحدد خصائصه السلوكية وتفكيره ".

بمعنى أن "الشخصية " هى التنظيم الدينامى فى الفرد لتلك الأجهزة الجسمية والنفسية التى تحدد طابعه الفريد فى التوافق مع بيئته.

ويميل كثير من الباحثين إلى الأخذ بهذا التعريف الذى وضعه ألبورت لأنه يؤكد على أن الشخصية تنظيم دينامى، ويكون التنظيم عادة ثابتا ثباتا نسبيا، ولكنه مع ذلك قابل للتغير نتيجة للتفاعل الدائم للعوامل الشخصية والاجتماعية والمادية التى يتعرض لها الفرد.

وأهم ما فى تعريف ألبورت هو أنه يؤكد على الوحدة النفسية الجسمية للفرد، ويشير أيضا إلى أن الأساليب السلوكية التى يتوافق بها الفرد مع البيئة فريدة أي خاصة بالفرد وتميزه عن غيره من الأفراد وبالتالى فهو يؤكد على أن لكل فرد طابعه الفريد والمميز.

ويشارك " لندين" Lundiny (١٩٦١) (٨٩) "البورت" فى تأكيده على الطابع الفردى المميز للشخصية بتعريفه بأنها : " ذلك التنظيم الذى يميز سلوك فرد ما، والذى اكتسبه خلال مراحل نموه تحت شروط معينة " أما " بيرفن " Pervin (١٩٧٠) (١٢٦) فيعرفها بأنها : ذلك التنظيم الذى يمثل الخصائص البنائية والدينامية لفرد ما أو لمجموعة أفراد كما تعكس نفسها فى الاستجابات المميزة له بالنسبة لموقف معين ". وبمعنى آخر " الشخصية هى ما تمثل الخصائص التى تميز فرداً معينا دون الأفراد الآخرين ".

والشخصية - كما يحددها قاموس علم النفس - (١٠٤) (١٩٧٣) هى تنظيم متكامل ودينامى للخصائص الجسمية، والخصائص العقلية المعرفية، والخصائص المعنوية، والخصائص الانفعالية الاجتماعية، هذا التنظيم يتضح فى تفاعل الفرد مع الأشخاص الآخرين، وفى الحياة الاجتماعية المبنية على الأخذ

والعطاء، والشخصية تتضمن الحوافز الفطرية والمكتسبة، والعادات والاهتمامات والميول والعواطف والمثل والأفكار والمعتقدات، كما تتضح فى علاقة الفرد مع وسطه الاجتماعي.

ويحددها "سميث" Smith (١٩٧٤) (١٣٣) بأنها: "ذلك الفرد المميز الذى يمكن التعرف عليه بواسطة السمات التى تميزه عن غيره من الآخرين ".

ويحدد عادل الأشول (١٩٧٨) تعريفاً أجرائياً للشخصية بأنها : "الصورة المنظمة المتكاملة لسلوك فرد ما، يشعر بتميزه عن الغير "..أو أنها " ذلك المفهوم أو النظام الذى ننسبه لشخص ما من حيث هو كل موحد من الأساليب السلوكية والادراكية المعقدة التنظيم والتى تميزه عن غيره من الناس والذى نفترضه فى محاولتنا لتوضيح السلوك ذو المعنى والدلالة بين الفرد والآخرين والعمليات التى بداخل هذا الفرد".(٤٦)

ويعرّف سيد غنيم الشخصية (١٩٨٧) (٤١) بأنها. "...ذلك التنظيم أو تلك الصورة المميزة التى تأخذها جميع أجهزة الفرد المسئولة عن سلوكه خلال حياته".

وبعد هذا العرض لبعض تعاريف الشخصية، يمكن أن نضع تعريفنا للشخصية بأنها:

"الشخصية تمثل وحدة الفرد – الأصلية –الجسمية والنفسية والاجتماعية – والتى تعبر عن طابعه الفريد والمميز وتؤثر فى جميع أشكال سلوكه الظاهر منها والباطن".

ويتحتم علينا أن ندخل فى حسابنا كل الجوانب التى تعبر عن وحدة الفرد إذا أردنا أن نكون فكرة عن شخصية فرد ما.

الشخصية وتفرد السلوك

مقدمة:

هناك حقيقة ثابتة لايمكن إغفالها فى دراسة أي فئة من فئات المجتمع، ألا وهى الفردية. إن التفرد هـو السمة المميزة لكل فرد، فالإنسـان مخلوق فريد فـى قوى الطبيعـة، ومـن المسـتحيل أن نجـد شـخصين متشـابهين تمـام التشـابه، حتـى التوائـم المتماثلـة، والنـاس فـى تفردهم أشبه ببصمات الأصـابع، فمـن المسـتحيل أن نجـد بصمتين متشابهتين لشخصين مختلفين. أن الخاصة المميزة للإنسـان هـى فرديتـه أو أنه مستقل مكانيا عن غيره من الأفـراد، وأنـه يسلك فـى مجالـه الخـاص فـى الحيـاه وعلى طريقته الخاصة، وأنه يخضع فى سلوكه لعوامل متعددة كالجينات والتكوينـات البيولوجية والغددية التى تختلف اختلافاً كبيراً من شخص لآخر. هـذا بالإضافـة إلى اختلاف الظروف البيئية التى يعيش فيها، وهذا كله من شأنه أن يجعل النمط مميزاً فريداً لكل فرد، ومعنى ذلك أن المعرفة السيكولوجية لايمكنها بحال مـن الأحـوال أن تغفل دراسة هذه الفردية طالما أن كل سلوك هو سلوك فرديا بالذات. (٤٠)

وفى النصف الثانى مـن القرن التاسع عشـر بـدأت دراسـة الفروق تخضـع للأسس العلمية، ويعتبر جالتون Galton أول من حـاول تطبيـق أسس التطـور فـى دراسة الأفراد البشريين وقد أدى اهتمام جالتون بدراسـة الوراثـة إلـى ابتكـار أدوات للقياس الموضوعى لخصائص الأفراد من الأقارب وغيرهم فـى أعداد كبيرة، وفـى عام ١٨٨٢، أسس معمله فى لندن، حيث كان الأفراد يختبرون فى التمييز الحسى، والقدرات الحركيـة واختبـارات التداعـى الحر، كمـا كـان جـالتون أول مـن اسـتخدم طريقة الاستبيان لأغراض الدراسة السـيكولوجية. كمـا كـان أول مـن سـخر الطـرق

الإحصائية لتحليل البيانات المتصلة بالفروق الفردية، وقد تواصلت جهوده فى هذا الميدان على أيادى تلاميذه، وباختصار أن اهتمام جالتون بدراسة الفروق الفردية يمثل أول حركة سيكولوجية نظامية نحو الاهتمام بدراسة تفرد السلوك وإلى أن يصبح الفرد وحدة مناسبة لدراسة السيكولوجية .(٦٤)

مشكلة قياس الفروق الفردية النفسية :

إن مشكلة المشاكل التى صادفت العلماء هى كيفية قياس هذه الفروق. لقد كان من السهل عليهم قياس الفروق بين الأفراد فى الصفات الجسمانية كالطول والوزن لوجود المقاييس المناسبة لمثل هذه العوامل كما هو الحال فى كل الظواهر الطبيعية، أما فى الظواهر النفسية فلا يوجد لدينا المقاييس التى تتميز بميزات المقاييس الخاصة بالظواهر الطبيعية (التى يتم فيها القياس بشكل مباشر) فالظواهر النفسية لايمكن أن تقاس بطريقة مباشرة فالذكاء مثلا، لايمكننا أن نقيسه إلا عن طريق آداء الفرد لأننا لانرى الذكاء بالعين ولا نلمسه باليد، وهذه صعوبة تؤدى إلى الاختلاف، فقد يستغل عالم من العلماء بعض المشكلات التى يطلب من الأفراد حلها ويقول عنها أنها تظهر الذكاء ويستغل فرداً آخر مشكلات أخرى.. وهكذا، وقد يكون كلاهما على صواب، بيد أن المشكلات ليست واحدة ودرجتها فى الصعوبة قد لاتكون واحدة، كما أنها تختلف فى كمية ما تظهره من هذا الذكاء. من هنا كان من المستحيل على العلماء إيجاد وحدات ثابتة لقياس الظواهر النفسية والفروق بين الأفراد فيها كما كان من المستحيل عليهم قياسها قياساً مباشراً.

والخلاصة أن علماء النفس عرفوا أن الظواهر النفسية موجودة فى الأفراد، وأن الأفراد يختلفون فى كمية هذه الظواهر فيهم، وما دامت هذه الظواهر موجودة

ويختلف الأفراد فيها فلابد من قياسها، غير أنه لاتوجد الوحدات الثابتة التي يمكن قياس هذه الظواهر بها، فكان الحل الذي توصل إليه العلماء هو التعبير عن هذه الظواهر في الفرد بإيجاد ترتيبه النسبي بين الأفراد في هذه الظواهر ممن ينطبق عليهم المقياس والمماثلون له. (٣٠)

الفروق الفردية ومداها :

لابد وأن يختلف أفراد أي مجموعة فيما بينهم في أي سمة من السمات أو صفة من الصفات.

لقد بدأت حركة التجريب في علم النفس بالمعمل الذي أنشأه "فنت" Wundt عام ١٨٧٩ في ألمانيا، ويقتصر أثر علماء النفس التجريبي الأول في ميدان الفروق الفردية على بيان إمكانية قياس الظواهر النفسية كميا وموضوعيا.

ويعزى الفضل إلى فرنسيس جالتون Galton العالم البيولوجي في شق الطريق لحركة قياس الفروق الفردية على أسس سليمة، وكان هم جالتون البحث في الوراثة والعوامل الوراثية، ثم أخذت حركة الفروق الفردية وقياسها في الازدهار بعد ذلك في معظم بلدان العالم الغربي، وما كاد ينتهي القرن التاسع عشر ويبدأ القرن العشرين حتى أخذ علم سيكولوجية الفروق الفردية في التبلور.

وأهم موضوعات هذا الفرع من علم النفس تتلخص في :

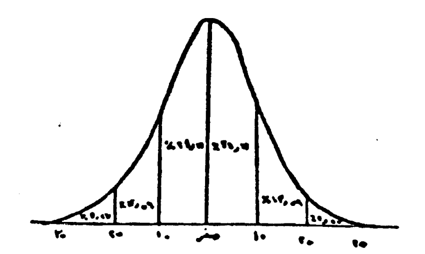
(أ) تحديد طبيعة ومدى الفروق في الحياة النفسية للأفراد والجماعات.
(ب) تحديد العوامل التي تؤدي إلى هذه الفروق أو تؤثر فيها سواء أكانت هذه العوامل في الوراثة أو في البيئة.

(جـ) كيف تظهر هذه الفروق وكيف يمكن قياسها. (٣٠)

ويتميز القرن العشرون بنجاح حركة القياس نجاحاً كبيراً إذ ظهرت فيه الاختبارات الدقيقة الجمعية والفردية لقياس الذكاء، وقياس القدرات الخاصة، والشخصية والميول وما إليها على أسس علمية بعد أن تبلورت النظريات التي تقوم عليها مثل هذه المقاييس والدقة في عملها.

وملخص القول أن الأفراد يختلفون فيما بينهم، وأنه يمكن قياس مدى هذا الاختلاف، ولدينا الأدوات التي نتمكن بها من قياس القدرات والميول وسمات الشخصية، ومدى الفروق الموجودة بين الأفراد فيما تقيسه من السمات إذ نقارن أداء الفرد في هذه المقاييس والاختبارات بمتوسطات الأفراد الذين يماثلون والذين عملت الاختبارات من أجلهم.

وقد أدى الاهتمام بدراسة الفروق الفردية إلى الاهتمام بدراسة السلوك المنحرف عن المتوسط في المنحنى الاعتدالي، ويتخذ المنحنى الاعتدالي المثالي مقياساً تقاس به نتائج المقاييس التي تحاول قياس الفروق بين الأفراد في أي مجموعة، إذ يتوقع أصحاب المقاييس النفسية أن تكون نتائج مقاييسهم قريبة في توزيعها من هذا المنحنى المثالي وهو منحنى فرضي.إذ نفترض أن كل السمات في البشر تتوزع في درجاتها بين الأفراد تبعا لهذا الشكل (١) .



الشكل رقم (١)

يبين نسبة تكرار الحالات تحت المنحنى الاعتدالى

وتبعا لهذا المنحنى تتركز معظم الحالات فى الوسط وتقل تدريجيا كلما اتجهنا نحو الطرفين، فتوجد نسبة ٦٨٪ من الحالات تحت المنحنى فى الوسط فى حدود +١، -١ درجة معيارية عن المتوسط، بينما تقع نسبة ٩٥٪ من الحالات فى حدود +٢،-٢ درجة معيارية، بينما تقع نسبة ٩٩٪ من الحالات فى حدود ٢,٥ درجة معيارية موجبة وسالبة كما يتبين من الشكل.

ولاتصل معظم المقاييس فى نتائجها إلى هذا المنحنى الاعتدالى المثالى ولكنها تقترب منه، ولكن هناك نتائج تؤدى إلى منحنيات تختلف عن ذلك أثر عوامل خاصة، كاختبار أفراد عينة من أفراد متجانسين فى السمة موضع القياس، كاختبار مجموعة من الأذكياء وتطبيق اختبار للذكاء عليهم إذ يؤدى هذا إلى التواء المنحنى بتجميع غالبية الأفراد فى فئات الدرجات العالية ويحدث العكس إذا كانت المجموعة

متجانسة فى النقص العقلى، إذ يتكدس معظمهم فى فئات الدرجات المنخفضة، وينتج لدينا منحنى ملتو فى اتجاه مضاد لمنحنى الأذكياء. (٣٠)

العوامل المؤثرة فى الفروق الفردية:

ظهرت آراء حول طبيعة الفروق الفردية ، فقد نشأت فى البداية وجهتان متقابلتان من النظر: الأولى ترى أن الفروق الفردية ترجع للعوامل الوراثية التى تحدد ذلك بشكل قاطع يصعب معه القول بأى عوامل مؤثرة أخرى.

فيرى أصحاب وجهة النظر التى تتحيز للعوامل الوراثية أن الفروق الفردية هى حقائق بيولوجية موروثة، وأن الأفراد يخلقون مختلفين عن معظمهم البعض فى سماتهم المختلفة العقلية والجسمية والشخصية والانفعالية، وأنه لامجال لتغيير هذه السمات التى ولد بها الفرد بتأثير العوامل البيئية.

أما وجهة النظر المقابلة فتتحيز للعوامل البيئية وترى أن التفاوت فى الظروف والخبرات البيئية المتنوعة التى يمر بها الأفراد وما يرتبط بها من أساليب مختلفة للتنشئة الاجتماعية من شأنها تنمية استعداداتهم الكامنة وتوجيهها فى مسارات محددة، ولكن مع تزايد الدراسات الواقعية التى أجريت وتنوع أهدافها وعيناتها ومناهجها برزت وجهة نظر ثالثة أكثر اعتدالا ومنهجية، ترى أن الفروق الفردية ماهى إلا نتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية، بحيث لا نستطيع القول بأن الفروق الفردية تتحدد بعوامل وراثية فحسب، ولا بعوامل بيئية فحسب، ولكن تتحدد من خلال التأثيرات النسبية والتفاعل بين العوامل الوراثية كاستعدادات كامنة وبين العوامل البيئية بما تضيفه من الظروف والفرص المتاحة أمام الأفراد فكلاهما

يساهم في إحداث ظاهرة الفروق الفردية وأن مبدأ الفروق الفردية ينطبق على جميع مظاهر السلوك الإنساني الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.. الخ.

وبما أن عوامل الوراثة والبيئة لايمكن أن تكون متماثلة لفردين بأى حال من الأحوال، فهذا يؤكد أن لكل فرد طابعه الفريد والمميز.

إن نمط الفردية يقوم على أساس مقارنة الفرد بمجموعات ثلاثة من المعايير، أوضحها كلوكهون وموراى وشنيدر فى كتابهم " الشخصية فى الطبيعة والمجتمع والثقافة". (٤١)

إلى أن كل إنسان هو فى بعض نواحيه :

- يشبه كل الناس (معايير كلية عامة).
- يشبه بعض الناس (معايير جمعية).
- لايشبه أى إنسان (معايير خاصة فردية).

<u>أما أن يشبه كل النـاس :</u> فهذا نلمسه فى نواحى متعددة منها أن بعض محددات الشخصية عام بين الناس جميعا. فهناك مظاهر وسمات مشتركة فى الإرث البيولوجى لجميع الناس، ومن البيئة الطبيعية التى يعيشون فيها، وفى المجتمعات والثقافات التى ينتمون إليها فكل فرد منا له نفس التكوين العضوى والبيولوجى الذى للآخرين. وكل فرد منا لديه نفس الأجهزة العضوية المختلفة التى يشترك فيها الناس جميعا كالجهاز الهضمى أو التنفسى والغددى وغيرها من الأجهزة.

كما أن كل فرد منا يمر بخبرة الميلاد، ويتعلم أن يتحرك فى البيئة التى يعيش فيها، ويكتشف هذه البيئة ويحمى نفسه من التغيرات الطبيعية، ومن الاحباطات

الخطيرة التى قد يتعرض لها. كمـا أن كل فرد منـا يخبر ضغط الحاجـات الأوليـة ويتعلم طرق خفض هذه الحاجات وهو يشارك أبنـاء جنسـه فـى اعتـدال القامـة وفـى نمو وتطور جهازه العصبى..الخ.

وهو يشبه كل النـاس مـن حيـث كـائن حـى اجتمـاعى عليـه أن يتكيـف مـع الجماعة التى يعيش فيها.

كما أنه يشبههم جميعا من حيث أنه يخضع مثلهم لمتطلبات الثقافة.

ثم هو، بالإضافة إلى هذا وذاك، يشبه كل الناس من حيث تعرضـهم جميعـا لنواحى الإشباع والحرمان.

أما أنه يشبه بعض الناس: فهذا ما نلحظه فى تشابه بعض سمات شـخصيته مع أعضاء الجماعات، فالبحارة مثلا – بصرف النظر عن المجتمعات التـى ينتمـون إليها – يميلون إلى أن يكون صفات مشتركة، كما أن رجال الفكر والأدب بينهـم فـى الأغلب سمات مشتركة.

أما أنه لايشبه أي إنسان: فهذا مـا يتضـح أن لكل فـرد طريقتـه وأسـلوبه الخاص فى الإدراك والشعور والسلوك والذى يطبعه بطابع مميز لايتكـرر لـدى أى فرد آخر بنفس الصورة.

وقد يرجع ذلك فى ناحية منه إلى هذا التجمع الفريد للإرث البيولوجى الذى يرثه الفرد من الأبوين، كمـا قـد يرجـع أيضـا إلـى التفـاعلات العديـدة المتتابعـة بين الكائن الحى النامى والمواقف البيئية المختلفة منذ الولادة وما بعدها. ثم أن الخبـرات المختلفة التى يتعرض لها كل فرد منـا، قـد تسـهم إلـى حـد بعيـد فـى هـذا الاختـلاف

الظاهر فى شخصية كل فرد. وهكذا يمكن القول بأن كل شخصية هى صورة فريدة لايمكن أن تتكرر ولايمكن أن يكون هناك إنسان يشبه تمام الشبه أى إنسان آخر.

فالفروق الفردية بين الناس سواء فى النواحى الجسمية أو العقلية أو المزاجية أصبحت حقيقة مسلم بها.

وعلى هذا الأساس فقد ذهب كلوكهوهن وموراى وشنيدر إلى أن تكوين الشخصية يمكن النظر إليه فى ضوء محددات أربعة وما بينها من تفاعلات.

وهذه المحددات الأربعة هى :

(أ) المحددات التكوينية (البيولوجية).

(ب) محددات عضوية الجماعة.

(جـ) محددات الدور الذى يقوم به الفرد.

(د) محددات الموقف.

وهذا التصنيف يساعد فى نظرهم على معرفة من أى النواحى يشبه الفرد كل الناس أو بعض الناس، أولايشبه أى إنسان على الإطلاق. كما أنه يساعدنا أيضا على توضيح المحددات المختلفة للشخصية.

(أ) المحددات البيولوجية للشخصية :

يميل بعض علماء النفس إلى توكيد أن : " الطبيعة الإنسانية اجتماعية فى أساسها وأن الأساس البيولوجى للسلوك هو القدر المشترك بين الإنسان والحيوانات الأخرى ".

ولكن لايمكننا أن نغفل أهمية الجوانب البيولوجية فى دراسة الشخصية. فيذهب "وليم روجرز"، إلى أن ادخال المجال البيولوجى فى دراسة الشخصية، من شأنه أن يوسع أفقنا ونظرتنا لهذا المجال الجديد الذى لايزال فى المهد - مجال دراسة الشخصية - ويعتمد الاتجاه البيولوجى الكثير من أفكاره من علم البيولوجيا وعلم الفسيولوجيا وما يتصل بهما فى نظرتهما للشخصية وكيف تتكون وكيف تنمو وكيف تتعدل.

ويركز أنصار الاتجاه البيولوجى فى دراسة الشخصية اهتمامهم على مجالات متعددة، أهمها :

دراسة الوراثة، فالأفراد يختلفون بعضهم عن بعض تحت تأثير العوامل الوراثية، وبصرف النظر عن الظروف والتأثيرات البيئية المحيطة بهم.

دراسة الأجهزة العضوية، والعلاقة بين وظائفها وأنماط الشخصية.

دراسة التكوين البيوكيميائى والغددى للفرد.

(ب) محددات عضوية الجماعة:

إن الشخصية ليست شيئا ثابتا لايقبل التغير منذ الولادة. فمن الخصائص الأساسية للإنسان قدرته على التغير نتيجة ما يمر به من خبرات وتعلم. وإذا كان سلوك الحيوان يتحدد إلى درجة كبيرة بغرائزه بحيث لانحتاج إلى معرفة الشئ الكثير من تاريخ حياة الحيوان من أجل التنبوء بسلوكه، فإن الأمر يختلف بالنسبة للإنسان حيث يحتاج إلى معرفة تفصيلية عن خبرات الفرد الماضية وبيئته وثقافته التى نشأ فيها من أجل الحكم على سلوكه ونمو شخصيته. وبدون هذه المعرفة يتعذر علينا فهم حتى أبرز الخصائص فى شخصية الفرد.

وقد قسم لويس ثورب البيئة إلى أقسام ثلاثة هى فى الحقيقة مترابطة بشكل وثيق، وهذه الأقسام هى:

- البيئة الطبيعيـــة.
- البيئة الثقافيـــة.
- البيئة الاجتماعية.

(جـ) محددات الدور الذى يقوم به الفرد :

إن الدور الذى يؤديه الفرد فى الحياة أنما يشير إلى كل من الفرد والمحيط الاجتماعى الذى يوجد فيه. فمفهوم الدور يذكرنا باستمرار أنه لنفهم سلوك فرد ما، يجب أن ننتبه فى الوقت نفسه إلى خصائص شخصية وإلى الموقف الاجتماعى الذى يوجد فيه.

وفكرة الدور تسمح لنا بربط السلوك الفـردى بمعايير جماعة معينة تتصل بالسلوك " المتوقع " من الفرد حسب سنه وجنسه وتخصصه المهنى والوظيفى.

فالدور هو نوع متشكل من المشاركة فى الحياة الاجتماعية، أو هو ببساطة كما عبر عنه "جوردن ألبورت"، ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذى يحتل مركزاً معينا داخل الجماعة.

ويحدد كل مجتمع من المجتمعات الأدوار الاجتماعية التى يتوقع مـن أفراده القيام بها فى حياتهم العادية كـدور الأب، الأم، دور الابن الأكبر، دور الذكر، دور الابنة (داخل الأسرة). هذا التفاعل المتبادل بين الأدوار المختلفة يكون ما نسميه باسم النظام الاجتماعى والأسرة.

فالطفل عندما يتعلم القيام بدور. فى الأسرة يتعلم فى الوقت نفسه الأدوار التى يقوم بها الأب والأم والأخوة الكبار، فأدوارهم متبادلة مع دوره، وهم بالنسبة له بمثابة نماذج يقوم بتقليدها، وتحدث جميع هذه الأدوار أثرا هاماً فى عملية التطبيع الاجتماعى والتثقيف الذى يحتاج إليه فى حياته بعد ذلك.

ومن الواضح أن للفرد الواحد مجموعة كبيرة من الأدوار فى حياته الاجتماعية، وليأخذ كل واحد منا مثال من الأدوار المختلفة التى يقوم بها فى حياته.

وقد يحدث أحيانا ما نسميه بصراع الأدوار، فكثيراً ما يتعارض دور المرأة العاملة مع دورها كأم، وما يتطلبه منها هذا الدور من رعاية الأبناء والأشراف على تربيتهم ودورها كموظفة ملزمة بواجبات عملها ومواعيده.

(د) محددات الموقف:

المحدد الرابع من محددات الشخصية على نحو ماوضعها كلاكهون وموراى وشنيدر، هو محدد الموقف. وما أكثر المواقف التى يمر بها الفرد فى حياته، وما أكثر تأثيرها فى شخصيته. بالطبع لايمكن النظر إلى الشخصية كما لو كانت مستقلة عن المواقف التى تمر بها أو توجد فيها، فحتى العمليات البيولوجية أو الفسيولوجية تتطلب وجود أجهزة داخلية أو عوامل بيئية ومواقف تتحقق فيها. فعملية التنفس مثلا تتضمن وجود رئتين داخليتين وفى الوقت نفسه وجود هواء خارجى لازم لعملية التنفس. وعملية الهضم هى الأخرى تتضمن الإحساس الداخلى بالجوع. وفى الوقت نفسه تتطلب وجود الطعام اللازم لإشباع هذا الدافع، وبهذه العوامل الداخلية والخارجية معاً يتم إغلاق دائرة السلوك.

وكما يقول جون ديوى: أن الأمانة والمحبة والشجاعة والبخل والمكر وعدم تحمل المسئولية أو تحملها ليست ممتلكات خاصة بالفرد، بل توافقات أو تكيفات فعلية لقدرات الفرد مع قوى البيئة. فليس ثمة شئ يمكن أن يعد ذاتياً أو شخصياً دون أن يكون فى الوقت نفسه انعكاساً للبيئة المادية والاجتماعية والثقافية والمواقف التى يمر بها الفرد.

وهكذا، فالموقف الذى يوجد فيه الفرد يلعب دوراً هاماً فى سلوكه فقد يكون الفرد قائداً فى موقف وتابعاً فى موقف أخر. رغم توافر شروط القيادة لديه فى كلا الحالتين.(٤١)

تلك هى المحددات الأربعة للشخصية ولكن ما ينبغى أن نؤكد عليه هو أن هذه المحددات لاتعمل مستقلة إحداها عن الأخرى بل تعمل متوقفة إحداها على الأخرى، فهناك ارتباط وتفاعل واضح بين هذه المحددات بعضها وبعض.

نظريات الشخصية:

إن فهم الظاهر، وهو الهدف الأول لأى علم من العلوم، يحتاج إلى نظرية. ولا غنى لعلم من العلوم، طبيعيا كان أو إنسانياً، عن النظرية، تربط ما بين وقائعه فى نظام متناسق ومتكامل، يفسر هذه الوقائع ويوسع من نطاقها، ويثير من المشكلات بقدر ما يحله منها. والعلم سعى دائم وراء المجهول فى نسق نظامى يستند إلى قاعدة تسمح للعالم أن ينظر من على فى أن يغير من زواياها ومستوياتها ليعيد النظر من منظور أعلى.(٨٢)

وسنعرض فى هذا الجزء لبعض آراء أصحاب النظريات النفسية فى الشخصية :

نظرية التحليل النفسى والشخصية:

نظرية فرويد : (١٨٥٦-١٩٣٩):

عندما ظهر علم النفس كبحث علمي مستقل فى ألمانيا فى منتصف القرن التاسع عشر حدد هدفه فى تحليل الشعور لدى الإنسان الراشد السوى وكان هدف علم النفس هو اكتشاف العناصر الأساسية فى الشعور وتحديد الكيفية التى تتكون بها مركباته. وقد لاقى هذا النوع من علم النفس مقاومة من اتجاهات كثيرة ولأسباب مختلفة. وقد كان من أشد المعارضين والمهاجمين لسيكولوجيا الشعور التقليدية هو سيجموند فرويد والذى شبه العقل بجبل من الجليد يمثل الجزء الصغير الطافى منه على سطح الماء منطقة الشعور على حين يمثل الجزء الأكبر الذى لايطفو على صفحة الماء منطقة اللاشعور. وفى هذه المنطقة الفسيحة من اللاشعور توجد الدفعات الغريزية، والشهوات، والأفكار، والمشاعر المكبوتة، عالم سفلى شاسع من القوى الحيوية غير المرئية تمارس سيطرة طاغية على أفكار الإنسان وأفعاله اللاشعورية. ومن وجهة النظر هذه يصبح علم النفس الذى يقتصر فى تحليله على الشعور غير كاف لفهم الدوافع الكامنة لسلوك الإنسان.

وقد عكف فرويد طوال مايزيد عن الأربعين عاما على دراسة اللاشعور مستخدما طريقة التداعى الطليق Free Association ليطور ما يعتبر - بصفة عامة - أول نظرية شاملة للشخصية.

فحدد معالمها ونفذ إلى أغوار الينابيع التى تتدفق منها طاقاتها، محددا معالم طريق نموها، وبهذا الذى أنجزه متجاوزا حدود التوقع أصبح فرويد واحدا ممن يدور حولهم أقصى الجدل ويحدثون أكبر التأثير فى العصر الحديث.

وكما يعتبر فرويد أبو التحليل النفسي، فأنه يعتبر كذلك "أبو نظرية الشخصية" ذلك أن الغالبية العظمى مما كتب فى هذا المجال قد بدأ من المقدمات المنطقية الأساسية التى أقامها فرويد.

بناء الشخصية:

ذهب فرويد إلى القول بوجود ثلاثة أنظمة رئيسية للشخصية هي:
الهو The Id والأنا The Ego والأنا الأعلى The Super Ego أن لكل منها وظائفه وخصائصه ومكوناته ومبادئه وديناميأته وميكانزماته التى يعمل وفقا لها، الا أنها جميعا فيما بينها تفاعلا وثيقاً وأن سلوك الانسان هو فى الأغلب محصلة تفاعل هذه الأنظمة الثلاثة. ونادراً ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين.

الهـــــــو:

يعتبر الهو النظام الأصلى للشخصية، والكيان الذى يتمايز منه "الأنا" و"الأنا الأعلى"، ويتكون من كل ما هو موروث وموجود منذ الولادة بما فى ذلك الغرائز، انه مستودع الطاقة النفسية، كما أنه يزود العمليات التى يقوم بها النظامين الآخران بطاقاتهما. والهـــو وثيق الصلة بالعمليات الجسمية التى يستمد منها طاقاته. ويطلق فرويد علي "الهو "اسم : الواقع النفسى الحقيقى، لأنه يمثل الخبرة الذاتية للعالم الداخلى ولاتتوافر له أية معرفة بالواقع الموضوعى.

ان "الـهو" لاقبل له بتحمل تزايـد الطاقـة التى يعانيها بوصفها حـالات من التوتر غير المريح ونتيجة لذلك فأنه عندما يتزايد مستوى التوتـر لـدى الكـائن الحـى فإن "الـهو" يعمل بطريقة من شأنها تفريغ التوتـر مباشـرة وعـودة الكـائن الحـى إلى مستوى ثابت منخفض ومريح من الطاقـة. ويسمى مبدأ خفـض التوتـر الـذى يعمـل "الـهو" وفقه (مبدأ اللذة).

ويرى الفرويديين أن فى "الــهو" الحقيقة النفسية الخالصة فى شخصية الفرد ويرون أن مايدفع الفرد إلى أوجـه نشـاطاته المختلفـة يكمـن فـى "الـهو"، تلك التى تحتوى أساسا على الحفزات الجنسية والغرائـز العدوانيـة. غير أن الـهو لايستطيع تحقيق اشباع حقيقى وذلك لبعدها عن الواقع. لهـذا كـان لابد لجزء منها أن يتمـايز وينمو مكونا ما أطلق عليه "الأنـا"، وهى بمثابة الجهاز المنفذ، وهى الوظيفة المنفذة للشخصية، ولهذا فالـهو تمد "الأنـا" بمـا تحتـاج اليـه مـن طاقـة حتـى تستطيع تنفيذ رغبات الـهو.

و"الأنـا" يعمل طبقا لمبدأ الواقع Reality Principle وأن غاية مبدأ الواقع هو الحيلولة دون تفريغ التوتر حتى يتم إكتشاف الموضوع المناسب لإشباع الحاجـة. إن "الأنا" هو الجهاز الادارى للشخصية لأنـه يسيطر علـى منـافذ العقل والسلوك يختار من البيئة الجوانب التى يستجيب لها ويعزز الغرائز التى سوف تشبع والكيفيـة التى يتم بها ذلك الاشباع. ويجب على الأنا عند قيامه بهذه الوظائف الادارية البالغـة الأهمية أن يعمل على تكامل مطـالب كثيرا مـا تتصـارع فيمـا بينهـا، وهـى مطـالب الـهو والأنـا الأعلـى والعالم الخارجى كما تفرض عليه بوساطة نظـام مـن الثـواب والعقاب.

إن الأنا الأعلى هو الدرع الأخلاقي للشخصية وهو يمثل ما هو مثالي وليس ما هو واقعي وهو ينزع إلى الكمال من اللذة، إن شاغله الأول أن يقرر هل شئ ما صائبا أو خاطئا، حتى يستطيع التصرف على أساس القيم الأخلاقية التي يمليها ممثلوا المجتمع.

إن الأنا الأعلى بوصفه الحكم الخلقي الموصل للسلوك ينشأ استجابة للثواب والعقاب الصادر من الوالدين، ولكي يحصل الطفل على الثواب ويتجنب العقاب فإنه يتعلم أن يقود سلوكه في الاتجاهات التي حددها الوالدن، وكل مايدينه الوالدن ويعقابان على اتيانه ينزع إلى أن يستدخل في الضمير والذي يمثل أحد شقي نظام الأنا الأعلى وكل ما يوافقان عليه ويثيبان على اتيانه ينزع إلى أن يستدخل في الأنا المثالي والذي يمثل الشق الآخر من نسق الأنا الأعلى، ويطلق على الميكانيزم (الحيلة) التي يتم بها عملية الاستدخال هذه الاستدماج إن الضمير يعاقب الشخص بأن يجعله يشعر بالاثم ويثيب الأنا المثالي الشخصي بأن يجعله يشعر بالفخر بنفسه، وبتكوين الأنا الأعلى يحل الضبط الذاتي محل الضبط الصادر عن الوالدين.

وفي ختام هذا الوصف الموجز للأنساق الثلاثة للشخصية، يجب أن نعرف أن الـهو، والأنـا، والأنـا الأعلى ما هي الا مجرد أسماء لعمليات سيكولوجية مختلفة تعمل وفق نظم تختلف مبادئها وهي تعمل تحت القيادة الادارية للأنـا.

غير أن الأنـا لاتصاله بالواقع هو الذي يدرك ويفكر ويتذكر ويعمل يدرك أن ما ينادي به الـهو وما تحاول اشباعه لايتفق مع مطالب المجتمع الذي تعيش فيه.

لهذا فوقوعها فى صراع مع الـهو أمر حتمى لامفر منه وعلاوة على ذلك فان الأنـا ستقع فـى صـراع مـع الأنـا الأعلى ان عـاجلا أو آجـلا وقد تضعف الأنـا وتترك الساحة لصراع بين الـهو والأنـا الأعلى.(٨٢).

تطور الشخصية عند فرويد:

كان فرويـد أول صـاحب نظريـة سيكولوجية يؤكد الجوانـب التطوريـة فـى الشخصية، ويؤكـد -بخاصـة- الدور الحاسم لسنوات الطفولـة المبكـرة والطفولـة المتأخرة فى ارساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية. والحقيقة أن فرويد يرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر منها عند نهاية السنة الخامسة من العمر. وأن ما يلى ذلك من نمو يقـوم فـى معظمـه على صياغـة البنـاء الأساسى وقد وصـل إلـى هذا الاستنتاج على أساس خبراته مع المرضى الذين يعالجون بالتحليل النفسى.

إن الشخصية تتطور استجابة لأربعة مصادر رئيسية للتوتر :

(١) عمليات النمو الفسيولوجى.

(٢) الاحباطات.

(٣) الصراعات.

(٤) التهديدات.

وكنتيجة مباشرة لتزايد التوتر الناتج من هـذه المصـادر يجد الشخص نفسـه ملزما بتعلم أساليب جديدة لخفض التوتر، هذا التعلم هو المقصود بتطور الشخصية.

مراحل النمو النفسى الجنسى :

يعطى فرويد أهمية كبيرة للسنوات الخمس الأولى من حياة الطفل وهو يرى أن الخبرات التى تحدث فى هذه السنوات تؤثر تأثيرا كبيرا على الشخصية وتمدها بسماتها المميزة لها، ويذهب فرويد إلى أن الشخصية تمر بخمس مراحل للنمو تسمى بالمراحل الجنسية النفسية.

(١) المرحلة الفمية :

تحدث المرحلة الأولى وهى المرحلة الفمية فى السنة الأولى من حياة الطفل وعقب الولادة مباشرة، حيث يكون المصدر الرئيسى للاشباع واللذة هو الرضاعة.

فتناول الطعام يتضمن تنبيها لمسيا للشفتين وللتجويف الفمى، كما يتضمن كذلك الابتلاع أو البصق أو الرفض اذا كان الطعام غير سار وعندما تظهر الأسنان بعد ذلك يستخدم الفم فى العض والمضغ، وهذان الضربان من النشاط الفمى -ابتلاع الطعام والعض -هما الأنماط الأولية لكثير من السمات التالية التى تنمو فيما بعد.

وليس ثمة شك فى أن الطعام الذى يحصل عليه الطفل يعتبر مصدر اشباع ولذة، (وهذا هو مبدأ اللذة) وسواء كان يحصل عليه عن طريق الثدى أو بالرضاعة الصناعية، فإن الوليد فى شهره الأول سرعان ما يتعلم عن طريق مبدأ (اجبار التكرار) أن التجويف الفمى واللسان والشفتين عندما تمس هذه الأشياء تصبح مصدر لذة وسعادة بالنسبة له (منطقة شبقية) ومن الطبيعى أن يتعلم الطفل استخدام الشفاه كلما أراد الحصول على مصدر للحصول على اللذة.

ولما كانت الأشياء التى تظهر أولاً فى نظام ما تكون آخر ما يترك هذا النظام، فإن المرحلة الفمية والمنطقة الشبقية الفمية تكونان على هذا الأساس أطول وأقوى مراحل حياة الإنسان، فهو دائما يبحث عن لذة المنطقة الفمية وهو يقوم بذلك حتى إن كان مثل هذا النشاط غير مجد فى حل المشكلة أو خفض التوتر. (٤١)

(٢) المرحلة الشرجية:

تبدأ من السنة الأولى حتى السنة الثالثة من العمر. إن تجمع فضلات الطعام فى الأمعاء يسبب عدم الارتياح والألم، وأن التخلص منها يؤدى إلى الشعور بالراحة. وتكتسب منطقة الشرج أهمية فى هذه المرحلة من مراحل النمو، وتصبح المصدر الرئيسى للحصول على اللذة.

ويبدأ الوالدان عادة تدريب الطفل على ضبط عملية الاخراج والنظافة فى السنة الثانية. فاذا بدأ الوالدان تدريب الطفل فى سن مبكرة، أو كان تدريبهما له صارما وقاسيا، فان الطفل يبدأ يتعلم أن يعاقب والديه بالامتناع عن التبرز أو بالتبرز فى أماكن وأوقات غير مقبولة من الوالدين.

ويذهب فرويد إلى أنه فى حالة التجاء الطفل إلى عقاب والديه بالامتناع عن التبرز فإن شخصيته قد تظهر فى المستقبل سمات الشح و البخل. أما اذا كان يتبرز فى أماكن وأوقات غير مقبولة من الوالدين فإن شخصيته قد تعكس فى المستقبل سمات القسوة والميل إلى التمرد والتدمير والخروج على القانون، واذا أظهر الوالدين رضاء عن سلوك الطفل أثناء تدريبه على ضبط عملية الاخراج والنظافة، فإن ذلك

يكون لدى الطفل فكرة أن عملية اخراج الفضلات هامة، وتصبح هذه الفكرة فيما بعد أساس الانتاج والابداع عند الفرد.

(٣) المرحلة القضيبية:

وتبدأ من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة أو السادسة من العمر وفيها تصبح الأعضاء التناسلية المصدر الرئيسى للحصول على اللذة حيث أن السنوات مابين ثلاثة إلى ستة سنوات لها تأثير فى تقوية الاشباع الجنسى عن طريق لمس الطفل لأعضائه التناسلية. اذ أننا نلاحظ أن الطفل يجد متعة أساسها المداعبة باليد، ومع الأهمية المتزايدة فى استثارة الأعضاء التناسلية تنشأ ظروف سيكولوجية معينة حيث أننا يجب أن نضع فى الاعتبار ما يسمى بقلق الخصاء، والحسد القضيبى، وعقد أوديب....الخ.

ففى هذه المرحلة يمر الأولاد بـ" عقدة أوديـــب" وتمـر البنـات بعقـدة "اليكترا". وأوديب واليكترا (اسمان استمدهما فرويد من الأساطير اليونانية). ففى عقدة أوديب يشتد حب الولد لأمه ويشعر بالكراهية والغيرة نحو أبيه الذى ينافسه فى حب أمه. غير أن خ نه من عقاب والده الذى يتخذ صورة الخوف من الخصاء يضع حدا لحبه الشديد نحو أمه ويدفعه إلى التخلص من عقدة أوديب، حيث يقوم الولد بكبت تشوقه نحو أمه وتقمص شخصية أبيه.

أما البنت فإنها على العكس. تحب أباها وتكره أمها التى تنافسها فى حب أبيها وتغير منها. وأن ادراك البنت لعدم واقعية الاستمرار فى ميولها الجنسية لأبيها يجعلها تقوم بكبتها وتقمص شخصية أمها عن طريق اتخاذها دور الانثى، وبذلك نتعلم كيف تحول حبها إلى رجال آخرين فى مرحلة الرشد.

(٤) مرحلة الكمون :

فى حوالى السن الخامسة أو السادسة تقريبا يدخل الأطفال هذه المرحلة، وفيها يكبت الأطفال فى الأغلب ميولهم الجنسية نحو الوالدين ويتجه نشاطهم فى العادة نحو موضوعات غير جنسية ولا يظهر الاهتمام بالميول الجنسية مرة أخرى الا فى المرحلة التناسلية أثناء فترة المراهقة.

ويعتقد فرويد أن الطفل يكون بطبعه هادئا وكامنا ومتساميا فى هذه المرحلة فينشأ الضمير الخلقى بعد انتصاره على دوافع الكراهية ازاء الأب، تلك الدوافع التى كان تصطرع فى نفسه اصطراعا عنيفاً إبان المرحلة الأوديبية.

(٥) المرحلة التناسلية:

المراحل السابقة لهذه المرحلة تعرف باسم المراحل قبل التناسلية. وتتميز شحناتها بأنها ذات طابع نرجسى حيث يحصل الفرد على اللذة من تنبيه مناطق من جسمه. وأن شحناته تستهدف الآخرين لأنهم فحسب يتيحون له أشكالا اضافية من اللذة الجسمية، ومع المراهقة يبدأ بعض هذا الحب يتلمس طرقا تقود إلى اختبارات موضوع حقيقى أو يشرع المراهق فى حب الآخرين تحدوه دوافع الايثار، وليس لمجرد أسباب نرجسية. فالجاذبية الجنسية والتنشئة الاجتماعية والنشاط الجماعى والتخطيط المهنى والاستعداد للزواج وتكوين الأسرة تبدأ جميعها فى التعبير عن نفسها بصورة واضحة وفى نهاية المراهقة تصبح الشحنة الانفعالية الاجتماعية الغيرية أكثر ثباتا ويتحول الفرد من النرجسية أو البحث عن اللذة الذاتية إلى راشد تسيره الحقيقة والواقعية والمجتمع.

هذه هى مراحل النمو النفسى الجنسى تبعا لمناطقها فى الجسم وتبعا لموضوعاتها، وفقا لرأى فرويد، الا أن هذه المرحل ليست منفصلة بعضها عن بعض، وأن الانتقال لايكون فجائيا من مرحلة إلى أخرى فالتنظيم النهائى للشخصية يمثل اسهامات هذه المراحل.

النمو النفسى الجنسى وعلاقته بالشخصية :

إن التطور الطبيعى لنمو الشخصية يقتضى أن ينتقل من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو الجنسى النفسى، وأن تنتهى المراحل قبل التناسلية أثناء المرحلة التناسلية. فإذا كانت حاجات الطفل الخاصة بأية مرحلة من هذه المراحل قد أشبعت بطريقة عادية وكافية، فإن طاقته النفسية تنتقل عادة إلى المرحلة التالية، أما اذا لم تجد مرحلة ما من هذه المراحل الاشباع الكافى فإن طاقة الطفل النفسية تظل ثابتة عند هذه المرحلة، وهذا مايسميه فرويد بالتثبيت Fixation ومفهوم التثبيت يشير إلى أن الطاقة النفسية تظل مهتمة بأشباع حاجات مرحلة معينة من مراحل النمو الجنسى النفسى بالرغم من أن الطفل يكون قد أنتقل إلى مرحلة تالية من مراحل النمو. فإذا وصل الفرد إلى المرحلة التناسلية دون أن يتعرض لكثير من الصراعات أثناء المراحل الثلاث الأولى السابقة فإنه يستطيع أن يحيا حياة سوية، وينشئ علاقات سوية ناضجة مع أفراد الجنس الآخر. غير أن حدوث صراعات فى بعض هذه المراحل وحدوث التثبيت عند بعضها يؤدى إلى كثير من صور الاضطرابات والانحرافات فى الشخصية.

تلك هى بعض المعالم البارزة والمبادئ الهامة لنظرية فرويد فى الشخصية ومع ماقدمه من جديد فى مجال دراسة الشخصية، الا أن نظريته قد تعرضت لكثير من الانتقادات والتى نستطيع أن نوجزها فى التالى:

استمد فرويد نظريته فى تكوين الشخصية من ملاحظاته للمرضى النفسيين الذين كان يعالجهم ولكنه مع ذلك فقد اهتم بوضع نظرية فى الشخصية تصلح للمرضى النفسيين وللأسوياء معا. وعلى هذا فإن صحة بعض آرائه من حيث انطباقها على الأسوياء موضع شك.

ويرى فرويد أن مراحل نمو الشخصية مراحل عامة يمر بها نمو الشخصية لدى الناس جميعا، وأن عقدة أوديب مثلا خاصية عامة من خصائص نمو شخصية الأطفال الذكور، غير أن البيانات التى جمعها الانثربولوجيون عن المجتمعات البدائية لاتؤيد تعميم آراء فرويد على كل المجتمعات.

أكد فرويد على دور الدوافع البيولوجية أو الغريزية وأهمل تقريب تأثير الثقافة التى ينشأ فيها الفرد.

وجه إلى فرويد كثير من النقد لتأكيده على الطاقة الجنسية باعتبارها القوة الدافعة لنمو الشخصية. وقد عارض فى ذلك كثير من معاصريه مثل ألفرد آدلر، والذى أكد أهمية القوى الاجتماعية على الفرد.

ولكن بالرغم من هذه الانتقادات التى وجهت إلى نظرية فرويد فى الشخصية فإنها تعتبر من أهم النظريات لإنها أثارت اهتمام علماء النفس ودفعهم إلى اجراء كثير من البحوث فى الشخصية

كما أن كثير من علماء النفس يقبلون آراء فرويد في أهمية خبرات الطفولة المبكرة في تكوين الشخصية، ويقبلون آراءه في اللاشعور ودور الدوافع اللاشعورية في سلوك الفرد.

هذا، فقد قضى فرويد زهاء نصف قرن من الزمان في اقامة مذهبه بناء على ممارسة كلينيكية مضنية، كما نزح إلى بلاد أخرى غير بلده ناشرا مذهبه. وكان يتناول بعض معتقداته بالزيادة والتعديل من حين للآخر، وقد أظهر عبقرية فذة وشجاعة نادرة في بحث أعوص أمور النفس البشرية مع مثابرة وعناء، ومذهب فرويد في علم النفس مذهب دينامي ينسب السلوك إلى القوى الدينامية المنبعثة من الطاقة النفسية أو الغريزة من محتويات اللاشعور، وإلى الخبرات والرواسب الفردية المكتسبة المؤثرة في تلك الدوافع الغريزية، ويقال على مذهب فرويد " علم نفس الأعماق ".

الشخصية في ضوء نظريات السمات : Traits Theories

تستعين نظريات السمات بعدد كبير من السمات أو الأبعاد Dimensions التي يفترض أنها مشتركة بين الناس جميعا في وصف كثير من الفروق الأخرى في الشخصية التي لايمكن وصفها بعدد محدود من الأنماط. ويعتقد أصحاب نظريات السمات أن هذه الطريقة البسيطة في تحديد سمات فرد ما هي أحسن وسيلة لوصف وتقييم الشخصية، وهم يذهبون إلى أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات، وأن هذه السمات تلعب دورا رئيسيا في تحديد سلوك الفرد.

والسمات " أنماط سلوكية عامة دائمة نسبيا وثابتة نسبيا تصدر عن الفرد في مواقف كثيرة، وتعبير عن توافقه للبيئة ". والسمات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن

يستدل على وجودها من ملاحظة سلوك الفرد خلال فترة من الزمن، من أهم النظريات التى تمثل نظريات السمات نظرية جوردن ألبورت.Allport, w

نظرية السمات عند جوردن ألبورت (١٨٩٧- ١٩٦٧):

لعلنا نتذكر أن ألبورت قد عرف الشخصية بأنها: " التنظيم الدينامى فى الفرد لتلك الأجهزة الجسمية النفسية التى تحدد طابعه الفريد فى التوافق مع بيئته ". وأن تلك الأجهزة الجسمية النفسية التى يوجه ألبورت أكثر اهتمامه لدراستها هى السمات.

والسمة فى رأى ألبورت، هى الوحدة المناسبة لوصف الشخصية وليست السمة فى رأية صفة مميزة لسلوك الفرد فقط، بل أنها أكثر من ذلك. انها استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه بطريقة معينة. فالشخص الذى يتسم بالكرم مثلا يكون دائما على استعداد للتصرف بكرم فى جميع الظروف والمواقف، وهو يبحث دائما عن المواقف التى يتصرف فيها بكرم.

ويميز ألبورت بين نوعين من السمات:

(أ) السمات العامة أو المشتركة:

وهى الاستعدادات أو السمات العامة التى يشترك فيها كثيرا من الناس بدرجات متفاوتة ويمكن على أساسها المقارنة بين معظم الأفراد الذين يعيشون فى ثقافة معينة. فسمة السيطرة مثلا، سمة عامة يمكن أن نقارن على أساسها بين الأفراد، ونحدد لكل منهم درجة معينة فى مقياس السيطرة. والسمة العامة عادة سمة متصلة Continuous وتتوزع بين الناس توزيعا معتدلا.

(ب) السمات الفردية:

وهى الاستعدادات أو السمات الشخصية أو الخصائص السلوكية التى لاتوجد لدى جميع الأفراد، وانما تكون خاصة بفرد معين. انها الاستعدادات الشخصية التى تعبر عن نواح فريدة فى شخصية فرد معين، ويجب أخذها فى الاعتبار اذا أردنا أن نصف شخصية هذا الفرد المعين وصفا دقيقا. ويهتم ألبورت اهتماما خاصا بدراسة الفردية، ويعتبر فردية كل انسان هى الأساس فى دراسة الشخصية وتعتبر السمات الفردية هى السمات الحقيقية التى تصف الشخصية بدقة. بينما يرى أن السمات العامة هى شبه حقيقية، أنها مظاهر الشخصية يمكن على ضوءها مقارنة الأفراد بعضهم ببعض، ويرى ألبورت أن السمات الفردية أو الشخصية هى عبارة عن بناء عصبى نفسى عام، خاص بالفرد، ويوجه سلوكه.

ويميز ألبورت أيضا بين السمات الرئيسية Cardinal Traits والسمات المركزية Central Traits والسمات الثانوية Secondary Traits.

السمة الرئيسية : هى السمة التى تكون على درجة عالية جدا من الأهمية فى سلوك الفرد. انها سمة سائدة مسيطرة على شخصية الفرد يظهر أثرها فى جميع أفعاله تقريبا، فالشخص الذى يكون الكرم سمة رئيسية فى شخصيته يكون كريما دائما فى جميع علاقاته مع الناس ويعرف الشخص عادة أو قد يشتهر ببعض سماته الرئيسية. ولكن الأفراد الذين يظهرون مثل هذه السمات الرئيسية هم، على وجه عام، قليلون.

والسمة المركزية : سمة تخص فردا معينا بدرجة كبيرة وتكون أكثر تمييزا له. وحينما نكتب خطاب توصية لفرد معين فإننا غالبا ما نحدد سماته المركزية

التى يتميز بها. ويرى ألبورت أن السمات المركزية التى يمكن أن توصف بها شخصية أى فرد وصفا دقيقا هى فى العادة قليلة تتراوح بين خمس وعشر سمات. ويرى ألبورت أن السمات المركزية ثابتة فى الشخصية وأن ما نشاهده عادة من ثبات فى سلوك الفرد انما يرجع الى سماته المركزية .

والسمة الثانوية : تشير الى إستعداد ثانوى أقل أهمية وأقل وضوحاً وأقل عمومية وأقل ثباتاً وأقل ظهوراً من الاستعدادات المركزية وهى لا تميز الفرد ، وأن الفرد يظهرها فى ظروف خاصة - فقد يتصرف الفرد الكريم فى بعض الظروف الخاصة النادرة بطريقة لاتدل على الكرم، غير أن مثل هذا التصرف لايكون من التصرفات الثابتة فى سلوك هذا الفرد.

ويميز ألبورت أيضا بين نوعين من السمات، سمات ديناميه Dynamic وسمات أسلوبية Stylistic. توضح السمات الديناميه لماذا يسلك الفرد على هذا النحو، أى أنها تشير إلى العوامل الدافعة إلى النشاط. وتكشف السمات الأسلوبية عن كيف يسلك الفرد، أى أنها تشير إلى طريقة الفرد وأسلوبه. وقد تصبح السمات الأسلوبية أيضا دينامية.

هذا، وقد وجهت إلى نظرية ألبورت فى الشخصية إنتقادات كثيرة ومن هذه الانتقادات أنه لايمكن وصف الشخصية بمجرد حصر سماتها فقط بل يجب أن نعرف أيضا ما بين هذه السمات من تفاعل فليست الشخصية مجرد مجموعة من السمات أو الاستعدادات المستقلة المنعزلة بعضها عن بعض. بل هى التنظيم العام لهذه السمات فى علاقات وظيفية يجعل منها وحدة متكاملة. ولم تبين نظرية السمات كيف يحدث هذا التفاعل وهذا التنظيم بين السمات المختلفة للشخصية.

ويذهب ألبورت أن للسمة وجودا حقيقيا فى الشخص. وقد اعترض كثير من علماء النفس على هذا الرأى، وذهبوا إلى أنه ليس للسمة وجود فعلى داخل الشخص، وانما هى مجرد وصف يوصف به سلوك الفرد فى موقف معين. ويختلف سلوك الفرد باختلاف المواقف، وليس من الممكن وصف سلوك الفرد على أساس سمات شخصية ثابتة. ولقد ثار جدل بين علماء النفس حول ثبات الشخصية وتساءلوا: هل يرجع هذا الثبات إلى ثبات البيئة الخارجية.. أم إلى ثبات السمات ؟.. وقد تبنى بعض علماء النفس وجهة نظر معارضة لنظرية السمات لألبورت، فهم يرفضون القول بأن الشخصية ثابتة بصرف النظر عن بيئة الفرد. وهم يذهبون إلى أن الموقف البيئىهو الذى يحدد السلوك.. والسمات فى نظرهم عبارة عن تكوينات وأوصاف مفيدة ولكنها لاتعتبر حقائق موجودة فى الشخصية.

وقد وجه النقد أيضا إلى نظرية ألبورت على أساس أنها عجزت عن تحديد مجموعة من الأبعاد لاستخدامها فى دراسة الشخصية، فالسمات الفردية لايمكن وضعها فى صورة عامة، ولذلك يصبح من الضرورى على الباحث الذى يتبع المنهج الفردى أن يقوم بمهمة تحديد أبعاد الشخصية بالنسبة إلى كل فرد يقوم بدراسة شخصيته وهو أمر من شأنه أن يحبط همة الباحث ويعطل تقدم البحث العلمى. (٤١)، (٤٦)، (٨٢)

الشخصية ونظريات المثير والاستجابة :

اهتم فريق من علماء النفس فى دراستهم للشخصية ونموها بالخبرات التى يتعلمها الطفل، وحاولوا فهم الشخصية وتفسيرها على أساس مبادئ التعلم التى توصلوا إليها من دراساتهم التجريبية لعملية التعلم سواء عند الحيوان أو الإنسان.

ولنظريات التعلم فـى الشـخصية، والتى تسمى أحيانـا بنظريـات "المثير" أو "المنبه" و"الاستجابة "، صور كثيرة يمكن ارجاعها جميعا إلى دراسـات بـافلوف مـن الاشراط، ودراسات ثورنديك التى كشفت عن أهمية قانون الأثر فى عملية التعلم.

ومن أهم نظريات التعلم فى الشخصية النظرية التى وضعها "جون دولارد" John Dollard ونيل ميللر Neal E. Miller عالما النفس الأمريكيان.

نظرية دولارد وميللر :

اهتم دولارد وميللر بوضع نظرية فـى الشـخصية فـى ضـوء نتـائج البحـوث التجريبية لعملية التعلم، وقد أخذ أيضا عن فرويد بعض مفاهيمه وفروضـه، وحـاولا اخضاعها للبحث التجريبى والتوفيق بينها وبين مبادئ التعلم، ولذلك تتميز نظريتهمـا بأنهـا حـاولت التوفيـق بيـن الاتجـاه العلمـى التجريبـى فـى علـم النفس وبيـن الاتجـاه الكلينيكى لمدرسة التحليل النفسى.

ويتفق دولارد وميللر مع فرويد فى الاهتمـام بالسنوات الخمـس الأولـى مـن حياة الطفل، اذ يتعلم الطفل فيها كثيراً من أنواع السلوك أو العـادات التـى تتمـيز بهـا شخصيته. وقد احتفظا بفكرة فرويـد فـى أن الدوافـع تنزع إلـى القيـام بالنشـاط الـذى يودى إلى خفض التوتر، ولكنهما اختلفا عن فرويـد مـن حيث أنهمـا اهتمـا بـالدوافع المكتسبة التى يتعلمها الطفل أثناء نموه أكثر من إهتمامها بالدوافع الفطرية كمـا فعـل فرويد. ولقد اهتما أيضا مثل فرويد بالدوافع اللاشعورية ونسبا إلى القلـق أو الخـوف المكتسب دورا هاما فى دينامية الشخصية.

ويذهـب دولارد وميلـلر إلـى أنـه توجـد لـدى الطفـل الحديـث الـولادة دوافـع فسيولوجية أوليـة كـالجوع والعطـش والتنفـس... الـخ. وأنـواع فطريـة بسـيطة مـن

السلوك لاشباع هذه الدوافع. ولايلبث الطفل أن يتعلم كثيرا من أنواع السلوك المعقد، فيستجيب باستجابات كثيرة مختلفة لكثير من أنواع المنبهات المختلفة. وتتم عملية التعلم على أساس مبادئ أربعة هامة، هي: الدافع، والاشارة Cue أو المنبه، والاستجابة، والتدعيم. فلكي يتعلم الطفل يجب أن يكون له دافع يدفعه إلى الاستجابة ثم يجب أن يرى اشارة أو منبها يستجيب له استجابة صحيحة، ويجب أن يستجيب وإلا لايمكن أن يتعلم، ثم يجب أن تؤدى هذه الاستجابة إلى خفض الدافع، أى التدعيم. والتدعيم يقوى الرابطة بين المنبه والاستجابة، بحيث يميل الطفل إلى أن تصدر نفس الاستجابة اذا شعر بنفس الدافع وكان نفس المنبه موجودا. هذه التقوية للعلاقة بين المنبهات والاستجابات هى أساس عملية التعلم.

وينظر دولارد وميللر إلى نمو الشخصية على اعتبار أنه يحدث نتيجة للتعلم، أى نتيجة لتدعيم استجابات معينة لكثير من المنبهات المعينة المختلفة، فالشخصية فى نظرهما هى مجموعة من الارتباطات بين منبهات واستجابات، أو مجموعة من العادات أو الأساليب الاعتيادية للاستجابة التى تعلمها الفرد لأنها أدت من قبل إلى خفض الدافع مما أدى الى تدعيمها فقد يقال عن شخص مثلاً أنه عدوانى لأنه يستجيب إستجابات تتصف بالعدوان لكثير من الأفراد والمواقف وقد إكتسب هذا الشخص سمة العدوانية لأن إستجاباته العدوانية قد تدعمت من قبل بالرغم من أن نظريات التعلم فى الشخصية تتسم بالموضوعية وتطبيق المنهج التجريبى فى دراسة السلوك الإنسانى وعرض مفاهيمها بطريقة واضحة منظمة مما جعل كثيراً من علماء النفس يبدون اهتماما كثيراً بها ويجرون كثيرا من البحوث حولها، الا أنها - مع ذلك - كانت عرضة لنقد فريق من علماء النفس.

ومن الانتقادات التي وجهت إلى نظريات التعلم في الشخصية اهتمامها البالغ باجراء التجارب لدراسة أنواع بسيطة من السلوك عند الحيوان، ثم افتراضها أن المبادئ المستمدة من نتائج هذه التجارب تنطبق أيضا على السلوك الإنساني المعقد. غير أن أصحاب نظريات التعلم يردون على هذا النقد بأن دراستهم لسلوك الحيوان ليست إلا خطوة في سبيل فهم السلوك الإنساني. وهم يأملون أن ينتقلوا بعد ذلك إلى الدراسة التجريبية للسلوك الإنساني وإلى أن يتم ذلك فإن هذه النظريات ستظل معرضة لهذا النقد.

ومن الانتقادات الهامة التي وجهت أيضا إلى هذه النظريات أنها نظريات جزئية ذرية تهتم بدراسة الجزئيات وتهمل دراسة الكليات، فهي تجزئ السلوك الإنساني الكلي المعقد إلى جزئيات صغيرة هي مجموعة من الارتباطات بين المنبهات والاستجابات وتقوم بدراسة كل منها على حدة بينما تهمل دراسة السلوك الكلي للانسان كما يحدث في الواقع.

ويرد أصحاب هذه النظريات على هذا النقد بانه لكي نفهم الكلي ينبغي أن نفهم الجزئي.. هذا فضل مساحة اعن أنهم لاينكرون وجود تفاعل بين المتغيرات الجزئية المختلفة، غير أنهم لم يؤكدوا في نظرياتهم على هذه التفاعل. (٨٢)

الشخصية ومفهوم الذات

مدخـــــل:

لقد ثبت أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبيرفى كثير من جوانب سلوكه، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام، ويميل أولئك الذين يرون أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التى يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم الغير واقعى عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب منحرفة أو شاذة، وعلى هذا تعد المعلومات الخاصة بكيفية ادراك الفرد لذاته مهمة اذا حاولنا القيام بدور فى مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه.

ويلعب مفهوم الذات دورا محوريا فى تشكيل سلوك الفرد وابراز سماته المزاجية، فكل منا ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التى تتفق مع مفهومه عن ذاته، فاذا كان مفهومى عن ذاتى اننى رصين ووقور فمن الصعب توقع أن يصدر عنى سلوك يختلف عن ما تفرضه الرصانة، وما يفرضه الوقار، واذا كان مفهومى عن ذاتى اننى مريض ضعيف البنية فأغلب الظن اننى لن أشارك فى أنشطة تتطلب كفاءة بدنية أو جهد جسمانى.

أن مفهومنا عن ذاتنا يحكم سلوكنا بشكل واضح سواء كان هذا المفهوم صحيحا أو خاطئا.

كل هذا يؤكد أهمية استخدام مفهوم الذات فى فهم الشخصية وبالتالى لمعاونة الفرد على حل مشكلاته المختلفة واعادة توافقه مع البيئة الخارجية، وربما لفهم جوانب شخصيته ووضع قوانين تسهم فى التنبؤ بسلوكه فى المواقف المختلفة. غير

أنه من الضرورى أن نلاحظ أن مفهوم الذات وسمات الشخصية ليسا مترادفين بل هما منحنيان مختلفان تماما فى تعاملنا مع الفرد، فمفهوم الذات قد لايقبل الملاحظة المباشرة بوصفه يمثل تنظيما ادراكيا للشخصية يمكن استكشافه أو قياسه أو الاستدلال عليه من خلال شواهد وملاحظات معينة، بوصف السلوك دالة لمفهوم الذات. (٤٥)

وقد تزايدت الاهتمامات بدراسة مفهوم الذات ولم تقتصر على النشاط البحثى فحسب، بل امتدت إلى تخصيص مؤتمرات وندوات لدراسته والاسهام فى تطويره أو الكشف عن أبعاده النظرية.

ونحن فى موقفنا من هذه القضية أكثر ميلا لقبول وجهة النظر التى تتعامل مع مفهوم الذات بوصفه استعدادا أو خاصية ادراكية أو تنظيم ادراكى يقبل القياس. (١١٢)

تعريف:

استخدام مصطلح " مفهوم الذات " منذ فترة مبكرة لدى الكثير من الباحثين والمنظرين أمثال :ألبورت، وجيمس، وليكى، وماسلو، وميد، وميرفى، وريمى، وسنج وكومبس، للاشارة إلى خبرة الفرد بذاته وباعتباره تنظيما ادراكيا Pereptual Organization من المعانى والمدركات التى يحصلها ويكتسبها الفرد والتى تشمل هذه الخبرة الشخصية بالذات. وبهذا يختلف المصطلح تماما عن الكثير من المفاهيم السيكولوجية التى تتداخل أو تتشابه معه فى الصياغة اللفظية. فهو يختلف عن صورة الذات Self Description ولايأخذ شكل زملة سلوكية Behavioral Syndrom مكونة من سمات مختلفة سواء متجانسة أو غير متجانسة

كما لايعد مرادفا بأى حال للوصف الذاتى Self Description أو التقرير الذاتى Self Report الذى يقوم به الشخص عن سماته، ويذكر كومبس أن هذا المفهوم الأخير خاطئ كما كان هداما ومخربا للتراث السيكولوجى، وهو يرى أن الخلط بين المفهومين منتشر إلى الدرجة التى أصبح يوجد فيها مئات من الدراسات التى يفهم منها أنها تدور حول مفهوم الذات غير أنه يمكن من خلال فحصها بدقة تصنيفها من جديد فى فئة دراسات التقرير الذاتى. ذلك أن التقرير الذاتى عبارة عن عرض سلوكى لما يريد الشخص وما يستطيعه أو ما يمكن دفعه للحديث فيه عن نفسه، وهذا السلوك مثله مثل أى سلوك آخر يتأثر بالطبع بمفهوم الذات، ومع ذلك لا يمكن قبوله باعتباره مطابق له، ذلك أن مفهوم الذات يمثل فى حقيقته خبرة عميقة وليست موضوعا أو سلوكا قابلا للملاحظة. وطبيعة الخبرة الذاتية، وعلى وجه الخصوص خبرة العمليات الداخلية عندما تنعكس اهتمامات الفرد عليها خلال أكثر عمليات التفاعل تتابعا، تجعله يشعر أنه يواجه ما يمكن وصفه على أنه مثير عام غير محدد، فهو يشعر ويعى تلك التغيرات اللحظية فى نوع سلوكه أو شدته أو التغيرات التى تتتابع على امتداد الفترة الزمنية، غير أن هذا الشعور يظل بلا حدود واضحة، ويستطيع الأفراد المختلفين استعادة صورة ذهنية معينة، وأصوات واحساسات أخرى مختلفة من بين تلك التى كانت موضوعا لخبراتهم، بل وحتى أشتات الأفكار، حتى اذا كانت مستقلة عن معطيات العالم الخارجى، ولكن يظل فى النهاية شئ ما غائم أو غير واضح المعالم يشمل كل ذلك ويتضمنه ويكون مسئولا عن هوية هذه الأفكار والاحساسات، حتى أن الفرد يبدو كما لو كان لايستطيع تعريف مجموعة الأفكار والمشاعر التى تعمل كمقدمات واضحة لسلوكه. (١٠٨)

ويتفق الكثير من الباحثين مع هذه الوجهة من النظر التى تعتبر مفهوم الذات ذلك المكون أو التنظيم الادراكى غير واضح المعالم الذى يقف خلف وحدة افكارنا ومشاعرنا والذى يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانيزم المنظم والموجه والموحد للسلوك Regulating. وبهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوة الدافعة للفرد فى كل سلوكه. (١٠٠)، (١٠١)، (١٠٢)

يبدو مفهوم الذات فى اطار التعريفات بمثابة مصطلح يصعب تعريفه بشكل اجرائى فهو مزيج من عمليات وعوامل ذاتية غير محددة المعالم ويصعب صياغة حدود لفظية له، ويفترض انه يقف خلف هوية الفرد وسلوكه الفريد فى المواقف المختلفة وتؤدى هذه الصعوبة من التعريف إلى رفض بعض الباحثين لمفهوم الذات، فيرى "بنستر" و" اجينو"، أن الفرد لايملك أى مفهوم عن ذاته على الاطلاق، ولكن لديه بناء للذات دائم التغيير وهما يريان أن خبرة مفهوم الذات عبارة عن عملية تفسير أو تأويل مستمر يمارسها الفرد على امتداد حياته. ويوافق "ابيشتين " على هذه الوجهة من النظر، موضحا أن ما يشار إليه على أنه مفهوم الذات ما هو فى الحقيقة الا نظرية للذات، أو أداة ادراكية لتمثل المعارف والنضال مع العالم الخارجى.

وترتبط هذه الأفكار المتعلقة بالاقتران بين مفهوم الذات والنسق الادراكى أو الاستعدادات المعرفية بوجهة النظر الأحدث التى تعرضها "جوردان وميرفيلد"، والتى تربط بين المصطلح وبين الأبعاد الثلاثة للعقل: المضمون والعملية والانتاج فى نظرية جيلفورد "البناء العقلى" فى محاولة لاضفاء قدر من الصلابة النظرية على المفهوم.

ويتضح أهمية الدور الذى تلعبه العوامل الذاتية فى مفهوم الذات من خلال معالجة "روجى" له فى اطار نظرية العلاج غير الموجه.

حيث يشير إلى الجوانب الآتية:-

(١) أن فكرة المرء عن ذاته- من حيث هى نظام ادراكى مكتسب- تخضع لمبادئ التنظيم الادراكى ذاتها التى تتحكم فى الموضوعات المدركة.

(٢) أن فكرة المرء عن ذاته تنظم سلوكه، فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة فى عملية التوجيه تؤدى إلى إحداث تغيير فى السلوك.

(٣) أن فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجى برباط ضعيف فى حالات المرض العقلى.

(٤) قد يتلقى فكرة المرء عن ذاته تقديرا أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية، فقد يضحى الجندى فى الميدان بنفسه فى سبيل القيم الاخلاقية والمثل العليا التى تتضمنها فكرته عن ذاته.

(٥) يحدد الإطار الكلى لفكرة المرء عن ذاته كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية وهل يتذكر المثيرات أم ينساها، وعندما يطرأ تغييرعلى هذا الاطار الكلى لفكرة المرء عن ذاته- على نحو ما يحدث فى العلاج - فإن من شأن هذا التغير أن يعدل من نظرته إلى العالم الخارجى. (٤٣)

يتضح من كل هذا أن طبيعة المفهوم تثير العديد من المشكلات فى تعريفه وبالتالى فى قياسه، فالباحث يسعى للتقدم من تعريف اجرائى لمفاهيمه حتى يتمكن

من القيام بعمليات قياس مقبولة منهجيا، ويوضح روبرت بيلز خمس مشكلات أساسية فى تعريف مفهوم الذات على الوجه الآتى: -

الأولى: ضرورة توفر وجهة نظر أولية يمكن تبنيها لتحديد الواقع Reality وما هو هذا الواقع. فالواقع يتحدد وفق تعريفاتنا ومفهوم الذات نتيجة مباشرة لهذه العمليات التعريفية.

الثانية: صعوبة تتمثل فى منطق تعريف الذات، فالعلوم السلوكية تقوم أساسا على وجهة نظر خارجة عن السلوك. ولهذا يرى السلوكيون أن مفهوم الذات غير علمى لأنه غير قابل للملاحظة والقياس. ولهذا أيضا يتعين الايضاح الدقيق أن مفهوم الذات ادراك للواقع وليس الواقع نفسه.

الثالثة: صعوبة ناتجة عن تعدد وتنوع الآراء والتعريفات الخاصة بمفهوم الذات وعدم وجود أساس واحد للتعريفات القائمة وهو ما يؤدى إلى تعارضها وتناقضها احيانا بالاضافة إلى ضرورة احداث تمييز واضح بين ما إذا كان مفهوم الذات ظاهرة قابلة للملاحظة أم أنها محرك ادراكى للسلوك وبينما يقبل منظرى مفهوم الذات وجهة النظر الأولى فإن أصحاب نظرية الذات يقبلون وجهة النظر الثانية.

الرابعة: المشكلة الناتجة عن تعدد التعريفات والمقاييس وهل يبدأ البحث بتعريف المفهوم أم بقياسه ثم تعريفه بعد ذلك بتعبيرات النتائج التى تم التوصل إليها. ومن الملاحظ أن بعض الباحثين يبدأون بقياس مفهوم الذات وفق منهج أو أسلوب معين، ويتركز اهتمامهم فى أسلوب القياس، ويمكن أن يطلق على هؤلاء الباحثين اسم "مجموعة المهتمين بالأسلوب". وبينما يبدأ باحثون

آخرون من مفهوم للذات يعتقدون أنه لايقاس بشكل مباشر، ومن هؤلاء كومبس وزملاءه الذين يعتقدون أنهم طوروا أسلوبا يمكن بواسطته الاستدلال على مفهوم الذات، ويمكن أن يطلق على هذه المجموعة من الباحثين اسم "مجموعة المهتمين بالاستدلالات" وتهمل المجموعة الأولى صدق التكوين الذى لا يمكن علاجه من حيث بدأوا ويهتمون بالصدق التلازمى، وإن كانت النتائج التى خرجوا بها يشوبها الكثير من الضعف نتيجة لعوامل متعددة من بينها ثبات المقاييس والتكوينات المختلفة التى يتضمنها كل مقياس، واستخدام بنود تقيس أشياء مختلفة ومتباينة قد يكون من بينها مفهوم الذات وكذلك غيره من المفاهيم.

أما مجموعة المهتمين بالاستدلالات فلديهم مشكلات من نوع آخر فتناول الملاحظين (أى القائمين بالاستدلالات) لأى ظاهرة إنما يجرى من خلال وجهات نظر كل باحث وهى وجهات نظر متعددة، وبالتالى تتأثر استدلالاتهم حول هذه الظاهرة وهو ما يؤدى إلى أنخفاض واضح فى ثبات ما بين الملاحظين وصدق غير معروف، بالاضافة إلى تكلفة ومشقة القيام بالاجراءات الاستدلالية فى حالة القيام بدراسة أعداد كبيرة من الأفراد.

الخامسة: تتعلق بمدى امكان الاستفادة، لا من التعريفات المتوفرة الآن، ولكن من خصائص التعريف الاجرائى المنهجى للوصول إلى تعريف مقبول لمفهوم الذات. وفى هذا الاطار يرى بيلز Bills أن التعريف الاجرائى المناسب لمفهوم الذات يتعين أن يصف كيف يصل المفهوم، وكيف يكشف عن نفسه، وكيف يؤثر فى السلوك، وكيف يمكن قياسه، ويتعين أن يحدد هذا التكوين

السيكولوجى اجرائيا، وبشكل مختلف تماما عن المتبع فى المنحى الحالى لمجموعة المهتمين بالأسلوب الذين يبدو أنهم يحاولون تعريف هذا التكوين من خلال العمليات المستخدمة فى قياسه. (٩٢)

المكانة النظرية لمفهوم الذات

يتناول علم النفس من منظور سلوكى وقائع سيكولوجية تقبل الملاحظة والقياس، ويمكن أن يتفق عليها الباحثون طالما يستخدمون المناهج والأدوات ذاتها،ونتعامل من المنظور نفسه من خصائص الشخصية أو سماتها باعتبارها جوانب تقبل الملاحظة المباشرة وبالتالى القياس، وحيث يكون المطلب العلمى الرئيسى هو الحصول على قدر وفير من القياسات حول هذه الخصائص السلوكية ومتعلقاتها بهدف اكتشاف ما هو ثابت ومستقر أو مشترك وعام بينها، مما يجعلها تنظيم فى قوانين سلوكية تؤدى لامكان التنبؤ بالسلوك فى المواقف التالية.

ويمثل هذا المنحى الخط الرئيسى لعلم النفس وفق التعريف الصارم له والذى يناظر بينه وبين العلوم الفيزيائية منهجا وهدفا وقد أمكن من خلال هذا المنحى التوصل إلى العديد من سمات الشخصية كالانبساط والعصابية والذهانية.. الخ. وكذلك القدرات والاستعدادات العقلية المختلفة، وقد أسهم العديد من الدراسات فى ارساء دعائم هذه السمات والقدرات من خلال بحوث الصدق وأساليبه ومحكاته المتنوعة فما هو موقع "مفهوم الذات" من هذا النسق النظرى؟.. وهل هو سمة جديدة من سمات الشخصية؟.. هل هو سلوك يقبل الملاحظة والقياس بالصورة ذاتها

التى تقاس بها سمات الشخصية؟.. هل هو استعداد عقلى؟.. هل نهدف من وراء قياسه للوصول إلى أسس للتنبؤ بسلوك الأفراد أم أن هناك هدف آخر من قياسه؟..

مفهوم الذات ليس سمة من سمات الشخصية، وهو وصف مركب للذات (١٤٥) أو هو ذلك التنظيم الادراكى الانفعالى الذى يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل (٦٩). وهو بهذا نتاج لمنحى سيكولوجى مختلف عن المنحى السلوكى. هو نتاج لعلم نفس الخبرة الادراكية وهو ينتمى بهذا لتعلم النفس الادراكى الإنسانى الذى يهتم بالحياة الداخلية للأفراد والذى يرى أن مهمة علم النفس ليست مجرد التنبؤ بالسلوك، بقدر ما هى تقديم العون للفرد ومساعدته لفهم ذاته واعادة توافقه وحل مشكلاته(١٠٠). وفقا للنظرية الادراكية فإن مفهوم الذات عبارة عن جشطالت للعديد من تعريفات الذات التى تتباين فى دلالتها أو جوهريتها أو محوريتها. وتتسع الحدود النظرية للمفهوم خارج هذا الاطار فتمتد لايضاح أن التفاعل بين الذات والبيئة الخارجية والناتج النهائى لهذا التفاعل فى صورته الكلية ينتهى بنا لعدم امكان الاستغناء فى هذا الصدد عن نظرية متكاملة فى التعلم وفى المجال معا، فمفهوم الذات كأى مفهوم آخر إنما ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التى يعيشها(٦٧).

إذن فنحن ازاء منحى ظاهراتى، وجودى، إدراكى، خبرى، تتشكل من خلال معالمه المختلفة خصائص مفهوم الذات، وبقدر ما يؤدى إليه هذا المنحى متعدد الوجوه من اثراء للمفهوم بقدر مايؤدى إلى صعوبات فى قياسه وهى صعوبات نتج عنها كثير من التضارب واللبس فى البحوث السابقة بما أدى إلى اثارة الشكوك فى صحة الاطار النظرى الذى أفرز هذه الدراسات(١٤٤). وأدى إلى اضعاف المفهوم نظريا، وينتقد ويلى وسبيرز وديز مشكلة افتقاد المفهوم للأسس النظرية المناسبة فى

التراث رغم ما اضافه هذا المصطلح من نتائج وبوصفه متعلق تعلقا سببيا بالنشاط الإنساني(١٣٧). وتتطلب المعالجات المختلفة والتى عرضنا لها للمفهوم والتى تراوحت بين تعريفا ايجابيا له وفق أطر نظرية محدودة، إلى رفض كامل لوجود مفهوم الذات، تتطلب هذه المعالجات ضرورة استمرار فحص الأسس والمنطق النظرى للمفهوم لربطه باطار مرجعى أكثر صلابة يؤدى لامكان ترجمته إلى أنشطة سلوكية متنوعة من ناحية وإلى ترجمة الخبرة الذاتية العميقة إلى مفهوم للذات من ناحية أخرى.

ترى جوردان وميرفيلد امكان استخلاص مفهوم الذات نظريا من نسق البناء العقلى الذى وضعه جيلفورد (١٠٩) وفى هذا النسق يصنف جيلفورد القدرات العقلية المختلفة وفق ثلاثة أبعاد أساسية، هى العملية والمضمون، والانتاج. وحيث توجد فى كل فئة أنواع مختلفة سواء من العمليات أو المضامين أو الانتاج (٤٥)، وأية قدرة أو استعداد عقلى عبارة عن مكون ثلاثى الأبعاد على الأقل اذ يتضمن بالضرورة مضمونا معينا وعملية معينة وانتاجا معينا، وفى مجال مفهوم الذات يمكننا أن نجد أربعة عمليات أساسية تعمل فى مضمون التفكير وهى العمليات التى يتشكل مفهوم الذات من نشاطها والتى تصنف فى مجال هذا المفهوم وهى: التذكر، والتقويم، والتحويل، والتوليد أو الانتاج. وتعمل هذه العمليات أو الميكانيزمات فى مجالات أخرى للمضمون بالاضافة إلى مجال الذات مثل مجال المعانى والاشكال ...الخ. (١٢٥)

وعندما تكون "الذات" هى موضوع التفكير يمكن النظر إليها باستقلال، كما يمكن النظر إليها فى علاقتها بالمعانى والأشكال وغيرها فكيف تعمل هذه العمليات فى تعلقها بالذات؟..

وتشير عملية التذكر إلى ميكانيزم تصنيف وتنظيم المعلومات والواردة من الخبرة الخارجية، وهى تتضمن بالضرورة توفر سابق لميكانيزمات الربط بين التنبيه والاستجابة واقامة التداعيات الثنائية المناسبة، الا أنها تفترض -بالاضافة إلى كل هذا -أن العناصر المتعلمة أو المكتسبة من الخبرة الخارجية لا تظل مفككة أو مشتتة بل تتطور وتترابط وتتماسك فى صيغة موحدة، ويلعب التذكر فى مفهوم الذات دور واضح. فـ " كيلى" (١٩٥٥) مثلا يرى أن الذات عبارة عن معرفة جزئية، أو كما يذكر بانستر وأجنيو(٩٠) سيرة ذاتية، أو هى علاقة بين الذات والمعلومات حسبما يذكر ماركوس (١١٩). وعندما تتركز عملية التذكر على الذات بوصفها موضوعا ينتج عن ذلك وهى الفرد بهويته الفريدة (الوعى بالذات)، وفى مواقف أخرى يؤدى تذكر الذات فى علاقتها بالآخرين إلى وعى بالتنشئة الاجتماعية وبالجماعات المرجعية التى ينتمى إليها الفرد أو يتمنى الانتماء إليها.

أما عملية التقويم فتشير إلى متصل الأنشطة المتمايزة التى تتضمن درجات متفاوتة من الأحكام والتقويمات. والتذكر يعد بالطبع شرط هام فى عمليات التقويم، وقد أشار" كيلى" بشكل صريح لعملية التقويم فى منافسة للتمايز بين ذات الفرد والآخرين، كما يشير دوفال وكلند (١٠٥) إلى أن الوعى بالذات لايمكن ظهوره فى غيبة تقويم الذات، والذى يتضمن تقويم أو تقدير الذات فى مقابل اعتبارات ومحكات الصحة والمناسبة من الأهداف وأساليب السلوك والسمات.

ويلعب التوليد أو الانتاج دوره عندما ينشغل الفرد بتلك الأساليب السلوكية التى تؤدى إلى تعلم جديد لمحاولة القيام بأدوار جديدة أو اكتساب هوية جديدة، فهنا يؤدى التوليد إلى ابراز واظهار احداث تمايز بين الذات وبين ما تعلمه الفرد حديثا. وتتم عملية التوليد على الذات بوصفها موضوعا، بمعنى أن الشخص يقوم بابتكار ذاته المميزة، والتى تعد أساس المبادرات التالية فى تطورها، كما يؤدى التوليد فى حالة كون العلاقة بين الذات والآخرين هى مضمون التفكير إلى مبادرات فى مجال النشاط الجمعى.

لأن التحويل عبارة عن عملية اعادة تكوين أو تنظيم العناصر المتوفرة بالفعل فى قاعدة المعلومات للفرد، ولأن عملية اعادة التنظيم هذه تظهر استجابة لتوفر معلومات جديدة، لم تتسق بداية مع النسق الذاتى القائم لدى الفرد. تصبح عملية التحويل استجابة تتجه أساسا لحل موقف من مواقف عدم التوازن ولتحقيق هذا التوازن بواسطة تنظيم مجال الخبرة أو اعادة تنظيمه بطريقة تجعل الادراكات الجديدة أو المختلفة تحقق أقصى تجانس مع الاطار السابق للتعلم. والواقع أن التحويل يرتبط بالتكيف كما يحدده بياجيه، وبما أن التحويل ليس قاصرا على مرحلة الطفولة (كما أن التكيف أيضا غير قاصر على الأطفال) فيمكن التمثيل له باعادة تفسير وتأويل المواقف التالية للتقويم السلبى للذات، وهو يبدو نتيجة لذلك اسلوبا مناسبا لسلوك حل المشكلات (١٢٢) ويؤدى نشاط عملية التحويل عندما تكون الذات موضوعا إلى تغيير الفرد لقيمه أو أنماط حياته (كما يحدث نتيجة لحالات العلاج الناجحة). وتؤدى عمليات التحويل للذات فى علاقتها بالآخرين إلى استبصارات

واعادة تأويل سلوك الشخص لنفسه، واحساس الفرد بقدرته على حل المشكلات أو صياغتها أو اعادة تفسير المواقف لاستخدام قدرته بطريقة فعالة.

وعند تطبيق هذه العمليات الأربع، التذكر، التقويم، والتوليد، التحويل، على فئة المضمون المسماة بالذات، فإن التركيز يتم على الذات في علاقتها بمجال واسع من الخبرات الموقفية العيانية بطبيعتها فكل فرد لديه قاعدة معلومات فريدة تتعلق بحياته السابقة، وعلى هذا فالتذكر يستثير خصوصية أو فردية الخبرة. وهي فردية تقبل التنبؤ في حالة توفر بيانات موقفية ذات طبيعة نوعية، ولايملك كل شخص استخلاصا نهائيا عن ذاته في عدد من مجالات الحياة فحسب ولكن أيضا في جزئيات متنوعة من البيانات التي انتهى منها إلى هذه الاستخلاصات وبالمثل يلعب تاريخ الشخص دوره كمحدد لكيف سيتم تقويم الذات، وهو يحدد ويفرض ليس فقط ما سيتم تجاهله وماسيتم التركيز عليه في عملية التقويم بل سيحدد أيضا أي محكات ستختار الذات للقيام بهذا التقويم.

وعند انتاج أفكار جديدة عن الذات تتم محاولة أو مخاطرة الاعتماد أساسا على المجالات النوعية التي سبق الحصول فيها بالفعل على امكانات ومهارات. وعلى المجالات التي تكون الحاجة فيها إلى النمو مدركة بوصفها ضرورية وبوصفها ذات عائد مجزي للفرد.

وأخيرا فإن المدى الذي يمكن أن يظهر فيه التحويل يتحدد من خلال طبيعة العناصر النوعية الموجودة بالفعل في بناء الذات. إن التكيف الناجح مع الأفكار الجديدة عن الذات يتضمن بالضرورة حل الصراعات الظاهرة بين المعلومات الجديدة والمدى الواسع من المعلومات النوعية المختزنة في الذاكرة. (١٠٨)

المدخل الاستدلالي

تبرز صعوبات قيام "مفهوم الذات" أو تقديره من حقيقة أننا لانتعامل مع سمات سلوكية ظاهرة، بل مع نسق ادراكى متكامل، وبينما يرفض كومبس استخدام المقاييس المقننة لقياس مفهوم الذات فإنه يرى أن السلوك دالة للادراك متفقا فى ذلك مع السلوكية الحديثة، ويترتب على ذلك أن يصبح من الممكن لا قياس مفهوم الذات، بل الاستدلال عليه من عينة من السلوك الذى نتج عنه ووقف خلفه. وعلى هذا تصبح الخطوة الأولى هى الحصول على بعض العينات السلوكية التعبيرية أو الصريحة فى المجالات المتعددة للذات. وهى المجالات الهامة التى نرغب فى الكشف عنها وفهمها.فإذا كان اهتمامنا منصبا على دراسة مفهوم الذات لدى المعلم، فعلينا ان نلاحظ وهو يعمل فى فصله، وإذا اتجه اهتمامنا لمفهوم رجل السياسة عن ذاته فيمكننا أن نرتب مقابلة شخصية يكون محورها "المشكلات فى موقعك الحالى". ..الخ. وتتضمن عينات السلوك التى تستخدمت اسلوب الدراسة الاستدلالية ملاحظات مباشرة للأطفال والمعلمين والتلاميذ، ومواقف العلاج باللعب وأوصاف موقفية وأحداث حرجة من تلك التى يتعرض لها الأفراد وسير ذاتية، أو تقارير مكتوبة كجزء من متطلبات التقدم للوظائف.وقام مقدرين مدربين بدراسة هذه المواد، واستخلاص دلالات عن مفهوم المفحوص عن ذاته، وتتم التقديرات عن أحد جوانب ادراك الذات وتقدم فى صورة ثنائية بحيث يتراوح كل تقدير بين قطبين أحدهما موجب والآخر سالب، مثل: جيد ، سئ ، مقبول ، مرفوض. .. الخ. وتتباين التقديرات المختلفة على مقياس من ست نقاط ويذكر "ماسيسكو" فى عرض لعدد من الدراسات التى استخدمت أسلوب كومبس الاستدلالى أن هناك ١٢ دراسة تمكن فيها

الباحثون من اكتشاف ٦٥ مفهوم ادراكي متعلق بالذات، كما أمكن الحصول على فروق دالة بين جيد وسيئ الاسهام في ٦٠ مفهوما من بينها.(١٤١)

ورغم المزايا التي يقدمها هذا الأسلوب الذي يعتبره كومبس اسلوبا سهلاً ولايقل في اجراءاته المقننة عن استخدام المقاييس المعيارية ذات الشروط المنهجية الصارمة الا أن ما سبق أن أوضحه يلز من اعتراضات على هذا الأسلوب من حيث انخفاض ثبات ما بين المقدرين والامكانية العملية لاستخدامه على عينات كبيرة يحد من أهم مزاياه.

والواقع أن استخدام المقاييس المعيارية يمثل منحى منهجي مقبول لهذا المفهوم في ضوء التعريفات الاجرائية الجيدة والتحليل النظري الذي قدمه جوردان وميرفيلد وحيث يسهم هذا التحليل في تيسير عملية تصميم المقاييس والقيام بالتقديرات، اذا وضعنا في اعتبارنا أن الملاحظة الخارجية والقياس ليسا الآن بالقدر من الضيق والعيانية الذي يجعلهما قاصرين على الظواهر "الملموسة" أو "المشاهدة" ولأننا لا ننتهي من القياس بما بدأنا به، بل ننتهي إلى مفاهيم ادراكية وهو الأمر الذي أدى إلى التوصل إلى مفاهيم سيكولوجية تجريدية مثل الذكاء والانبساط والكف والاثارة والاختزان العصبي. يصبح من الممكن التقدم لقياس مفهوم الذات(*) اعتماداً على الحقيقة المقبولة بين أصحاب كل الاتجاهات النظرية وهي أن السلوك دالة للإدراك.

(*) للمزيد من الدراسة ارجع إلى: صفوت فرج، سهير كامل احمد: مقياس تنسى لمفهوم الذات، اعداد وليم تنسى، ترجمه وأعده بالعربية صفوت فرج، سهير كامل احمد، الأنجلو المصرية، ١٩٨٥.


الفصل الثالث
سيكولوجية الإدراك
مدخل إلى علم النفس

سيكولوجية الإدراك

الإدراك:

إننا نعيش فى عالم يتكون من الأشياء والناس، عالم يعمل باستمرار على قذف حواسنا بالمثيرات إننا نرى إشارات أو صوراً بدلاً من رؤيتنا لنقاط من الضوء ونسمع كلمات أو موسيقى بدلاً من سماعنا لنغمات نقية.

إننا نكون غالباً على وعى بأشياء هى فى حد ذاتها مصادر لمجموعات متعددة من المثيرات، وهذه المثيرات تكون محتواة فى الأشياء المحيطة بها وتكون هى الأخرى مصدراً آخر لمثيرات جديدة.(٤٧)

فنحن عندما ندرك العالم الخارجى لا ندرك موجات ضوئية أو موجات صوتية تتلاحق خلف بعضها دون شكل ودون حدود بل ندرك هذا العالم فى صورة موضوعات منتظمة لها لون وشكل وتماسك.

فنحن ندرك أن هذه سيارة، وهذا كرسى، وهذه منضدة على أنها موضوعات ذات معان بالنسبة لنا.

وبالرغم من أننا نعيش فى بيئة طبيعية ممتلئة بالمثيرات من حولنا، إلا أن كل هذه المثيرات لاتدخل مجالنا الإدراكى، فنحن لاندرك إلا مانريد أن ندركه فهناك موضوعات معينة ندركها، وأخرى لا ندركها أو ندركها ولكنها لا تلعب سوى دوراً ضعيفاً فى مجالنا الإدراكى.(٧١)

وقبل أن نتناول الإدراك بالدراسة لابد أولاً من أن نعرض لعمليتين اساسيتين يختلط فى الأذهان الفرق بينهما وبين عملية الإدراك وهما:

١- الاحساس. ٢- الانتباه.

الإحساس:

إن الجهاز العصبي عضو واحد متكامل والسلوك الإنساني محصلة عمل هذا الجهاز بأكمله لا أجزاء منه فقط فالجهاز العصبي لا يهدأ أبداً عن العمل بل هو نشط دائماً حتى أثناء النوم العميق، فهو يعمل مثل القلب طالما نحن أحياء حتى عندما تنخفض المثيرات الخارجية أثناء النوم.

نستطيع أن نحدد ثلاثة عمليات أساسية التي من خلالها يستطيع أن يقوم بوظائفه كاملة ألا وهي:

١- الاستقبال. ٢- التوصيل. ٣-الاستجابة.

الاستقبال تلقى أثر المثيرات الخارجية والتقاطها من خلال الحواس ثم يتم التوصيل لهذه المثيرات عبر الألياف العصبية الحسية الصاعدة إلى مراكز معينة في الجهاز العصبي المركزي ثم يتم إرسال التنبيهات الحركية عن طريق الألياف العصبية الحركية الهابطة إلى أعضاء الاستجابة فيحدث رد الفعل.

وتتمثل هذه الوظائف في أبسط أنواع السلوك، فتصور أن أحد زملائك قد وخز يدك بدبوس فإن يدك سريعاً ما تنتفض بعيداً عن مصدر الألم ذلك حيث أن السطح المدبب نبه أطراف الألياف العصبية في اليد (استقبال) وعندما نبهت هذه الأطراف أرسلت سيالاً عصبياً نبه مراكز معينة في الجهاز العصبي المركزي (توصيل)، تلك المراكز التي ترسل في الحال تنبيهات عصبية حركية إلى عضلات اليد التي يستجيب بالانقباض فتنتفض بعيداً عن المثير المؤلم (الاستجابة) وتتم هذه العملية بالطبع في جزء صغير جداً جداً من الثانية.

إن دراسة الاحساس ماهي إلا دراسة للوظيفة الأولى ألا وهي الاستقبال.

فنحن لانستطيع أن نفهم كيف ندرك إلا إذا فهمنا كيف نحس. (٧١)

فأنت الآن جالساً فى محاضرة عامة تحس بالمكان الذى أنت جالس به وزملائك من حولك، وبالأستاذ الذى يلقى محاضرة أمامك وبصوت الشرح الذى يصدر عن أستاذك، وبالأصوات المختلفة من حولك وبالقلم الذى تكتب به بين أصابعك وبضغط ملابسك على جسمك وبحرارة الجو أو برودته.

إن هذا الاحساس هو وسيلتنا فى هذا العالم لكى نشعر به ونفكر فيه ونتصل به وبالطبع كلما كانت حواسنا سليمة، كان اتصالنا بهذا العالم وثيقاً.

والإحساس هو تنبيه عضو من أعضاء الحس أو الأعضاء الحساسة وانفعاله وتأثره بمثير أو منبه معين سواء أكان خارجياً أم داخلياً وتختص أعضاء الحس (العين والأذن والأنف واللسان والجلد) باستقبال التنبيهات الخارجية أما الأعضاء الحساسة (وهى معظم أعضاء الجسم كالمعدة والأمعاء والعضلات والجزء التوازنى من الأذن الداخلية.) فتختص بالتنبيهات التى تأتينا من الداخل كالأحاسيس الباطنية العامة التى من مظاهرها الجوع، والعطش، والتعب والرعشة وما يعترى النفس من ارتياح وانقباض .. إلخ. أما عن الأحاسيس الباطنية الخاصة فتختص بها أيضاً الأعضاء الحساسة وتتركز أساساً فى الإحساس بالحركة والتوازن والتوتر العضلى.(٥٦)

ولما كانت الأحاسيس الباطنية سواء الخاصة منها أو العامة مؤشراً لنا عن حالة الجسم واحتياجاته، فإن الفرد يتحرك نحو اشباع احتياجاته فيأكل لإشباع الجوع، ويشرب لإشباع العطش وما إلى ذلك. ويمارس كل عضو من أعضاء الحس أو الأعضاء الحساسة نشاطه الحسى وفق قانون الأنتقاء.

فكل إحساس يتم علـى أسـاس لختيـار درجـة أو نـوع مـن المثيرات يمكن للشـخص الإستجابة له. والواقع أن عملية عزل الأستجابة لشدة المثير أو نوعه هـى نـواة لهـذا القانون.

الحواس:

حاسة الابصار:

تتكون العين البشرية من عدسة تنقل صورة المرئيات إلى شبكة حساسة تقـع فى قاعها وتحيط بها من الداخل وتسبح هذه العدسة فى سـائلين يمـلأ أولهمـا الفـراغ الأمـامى لهـا ويمـلأ الآخـر الفـراغ الخلفى ويعمــلان معـاً علـى إكسـابها المرونــة الضرورية لها، ويكسوها من الأمام غشاء رقيق يسمى بالقزحية يتوسطه ثقب يسـمى بالحدقة وهو يتسع ويضيق تبعاً لكمية الضوء الواقعة على العين. (٥٩)

ومن الطبيعى ننا نبصر عندمـا تسـتقبل أعيننـا مثير ضـوئـى ولكنـك عندمـا تضغط بأصبعك على كرة العين فسوف ترى تهاويل ضوئية مختلفـة الأشـكال وذلـك لأن هذا الضغط على كـرة العين نبـه العصـب البصـرى والـذى يوجـد خلـف العيـن مباشرة.

ونحن لاترى كل الموجات المختلفة الأطوال من الضـوء، ولكننـا نحـس فقـط بمـدى محدود منها وهى التى تتراوح من ٤٠٠ إلى ٨٠٠ نانوميتر وهذه الأطـوال المختلفـة من الموجات هى التى تكسب لوناً للضوء.

إن حساسية الشبكية بالنسبة للأضواء تكون ضعيفة عند الميـلاد وتصـل إلـى قمه نضجها الوظيفى فى نهايـة السـنة الأولـى حتـى لتصـل فـى كفاءتهـا إلـى درجـة حساسية شبكية عين الراشد.

ولايستجيب الوليد عقب الولادة مباشرة للأضواء، وإنما هو يحدق فيما حوله دون وعى أو إدراك، ثم يتطور به الأمر فتستجيب حدقه العين فى اليوم الثانى لميلاده فتضيق أو تتسع تبعاً لاختلاف شدة الإضاءة.

وتبدو حركات العين وكأن بها حولاً يعوقها عن آداء وظيفتها حيث لا تخضع حركة العين اليمنى لاتجاه حركة العين اليسرى خلال الأيام الأربعة الأولى، ثم يزداد التناسق بين حركة العينين تدريجياً وتتطور القدرة على رؤية الحركة بداية بالحركة الأفقية ثم انتقالاً إلى الحركة الرأسية ومنها إلى الحركة الدائرية حتى تتسم حركات الطفل العامة واليدوية بالاتساق مع رؤيته فى النصف الثانى من العام الأول.

وهناك عدة مؤشرات يمكن أن نستشفها من خصائص النمو البصرى للطفل فى هذه المرحلة من قبيل طول النظر حيث يرى الأشياء البعيدة بصورة أوضح من رؤيته للقريبة منها، والقدرة على رؤية الأشكال الكبيرة دون الصغيرة منها حيث يراها بصعوبة وغير ذلك من الخصائص التى هى بمثابة مؤشرات يمكن اعتبارها أساس للتدريب البصرى على القراءة ويفسر لنا الكثير من الصعوبات التى يواجهها كثير من الأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة فى آداء ما هو متوقع منهم من مهارات قرائية وكتابية أو غيرها من مهارات التعلم الأخرى.

حاسة السمع:

نحن نسمع عندما تستقبل آذاننا مثيراً سمعياً، ولكن أحياناً نسمع دون وجود هذا المثير الصوتى فعندما تصاب بالأنفلونزا فإنك تشكو من طنين فى أذنيك، ذلك حيث أن التهاب الأذن أحدث تنبيهاً فى العصب السمعى ولكن فيما عدا ذلك نحن نسمع عند وجود المثير الصوتى بصرف النظر عن هذه الحالات الخاصة.

نحن نعلم أن الصوت لاينتشر فى الفراغ أو فى الفضاء الخارجى، كما أنه يحتاج إلى وسيط لكن ينتقل خلاله، كما أنه يتحرك فى الأجسام الصلبة أكثر من تحركه فى الهواء فيمكنك عندما تضع أذنيك على قضبان القطار أن تسمع صوت آت من بعيد قبل أن تراه.

إن حاسة السمع هى إحدى الدعائم الأولى التى تقوم عليها المهارة اللغوية ولهذا فالصمم بنوعيه الكلى والجزئى يعوق النمو المعرفى لإعاقته النمو اللغوى.

وللصوت أيضاً موجات تختلف فى أطوالها، فهأنت جالس تعزف على آله الجيتار فإنك تحرك بأصبعك الوتر فيتذبذب يميناً ويساراً فعندما يتحرك الوتر نحو اليمين فإنك تضغط جزئيات الهواء فى هذا الاتجاه محدثه منطقة من الضغط العالى ويسمى ضغطاً موجباً يدفع الجزيئات التى أمامه فى حركات متعاقبة، وعندما تتحرك نحو اليسار تحدث خلخلة فى الهواء أو منطقة من الضغط المنخفض وتسمى ضغطاً سالباً وهكذا يتحرك الصوت فى موجات من الضغط السالب والموجب.

إن الوليد يستجيب للأصوات الحادة المفاجئة العالية ولا يستجيب للأصوات الخافتة الضعيفة، ثم يتطور به النمو السمعى فيميز الدرجات المختلفة للأصوات المتباينة وتتطور قوة التمييز السمعى سريعاً من السنة الثالثة بعد الميلاد حتى العاشرة حتى تصل إلى نضجها الصحيح بعد الثالثة عشرة بقليل. (٥٩)

حاسة التذوق:

إن حاسة التذوق من الحواس التى تثير مشكلات معقدة لتدخل حاسة الشم فى الحس بالمذاق.

واللسان يميز فقط بين أربعة من المذاقات الأساسية: الحلاوة، الحموضة، الملوحة، المرارة.

أما المذاقات الأخرى فهى تداخل بين هذه وتلك أو تداخل بين شم وذوق. فنحن لا نستطيع أن نحس بمذاق القهوة إلا برائحتها، وعند إصابتنا بالبرد وتعطلت حاسة الشم فلن نستطيع أن نميز بين قطعة موز أو قطعة بطاطا. (٧١)

والتذوق حاسة كيميائية تعتمد على تفاعل المواد المختلفة مع البراعم المنتشرة على غشاء اللسان. هذا ويميز طرف اللسان الحامض وتميز المؤخرة فيه الأشياء المرة ولايستطيع طرف اللسان تمييز الأشياء المرة، ولا مؤخرته الأشياء الحامضة.

أما جانبا اللسان فيميزان جميع أنواع المذاق، ولا يميز وسط اللسان أى مذاق.

هذا ويخضع المذاق لنمو الطفل، فالطفل الوليد حديثاً لايميز بين الأنواع الرئيسية للأطعمة بوضوح، ثم تأخذ حاسة التذوق فى النمو سريعاً بداية فى زيادة اقبال على كل ماهو ذو مذاق حلو وابتعاده عن كل ما له مذاق مر أو حامض تبعاً لنمو ونضج البراعم الذوقية. (٥٩)

حاسة الشم:

إن الشم كالتذوق يتأثر تأثيراً كيميائياً بالمثيرات المختلفة ولكن هناك فرق ففى حالة التذوق لابد من الالتصاق بالمثير أما فى حالة الشم فيمكن الاستجابة للمثيرات الشمية البعيدة.

وتدل العديد من الأبحاث أن الطفل فى بداية الأمر لايستطيع أن يميز بين الروائح المختلفة وإنما يتأثر بقوة برائحة النشادر والخل حتى يتطور لديه النمو الحسى للمثيرات الشمية.

إن حاسة الشم تصل أقصى نضجها عند بلوغ ٧ سنوات من العمر.

وهدف هذه الحاسة بصفة أساسية هو حماية عملية التغذية والتنفس.

حاسة اللمس:

توجد نقط مختلفة تنتشر على جلد الإنسان هى التى تكسبه الحساسية للمس والسخونة والبرودة والألم وغيرها وهذه النقط الحساسة تكثر على الأنامل وطرف اللسان وتقل على الظهر والبطن.

ويتم تطورها عبر النمو من اتجاهات مختلفة فى التوزيع لهذه النقاط فتبدأ من الرأس إلى القدمين ومن الجذع إلى الأطراف ومن العام إلى الخاص.

ومن ثم فنجد أن أكثر المناطق التى تكون أكثر حساسية لدى الوليد هى الوجه وعضلات الفم حيث تكون أكثر استجابة لمثيرات اللمس والألم والحرارة من عضلات الوجه الأخرى لارتباطها ارتباطاً حيوياً ونفسياً بعملية التغذية.

رعاية النمو الحسى:

إن الحواس فى جوهرها هى المراصد الخارجية للجهاز العصبى وتلقى بها ومنها الصور الحاسية للعالم الخارجى، وكلما كانت زوايا هذه الصور كثيرة، كلما كانت معالمها واضحة ومعانيها، فرؤية الشئ وسماع صوته وتذوق وشم رائحته واختبار ملمسه إنما يعطى صورة أدق من مجرد الرؤية.

ومن هنا فمبدأ "تعدد الخبرة الفردية" من مبادئ التربية الحديثة بالاضافة إلى مبدأ "تربية الحواس" وذلك من خلال الاتصال المباشر والعالم الخارجى وذلك وفقاً للمبدأ الآتى:

"الحواس أبواب المعرفة"

الانتباه:

هو تلقى الإحساس بمنبه ما أو مثيرما، فالانتباه هو تركز الاحساس ومجال الانتباه متعدد واسع، فانتباه الفرد من لحظة معينة لايكون عادة إلا فى موضوع معين فأستاذ الجامعة يخيل إليه أنه فى كل لحظة منتبه إلى جميع الطلاب، لكنه فى الحقيقة لايكاد ينتبه فى لحظة معينة إلا على طالب واحد أو موضوع واحد يكون فى بؤرة اهتمامه.

عندما يكون موضوع أو مثير معين فى بؤرة الانتباه، فإن ذلك يعنى أن الموضوعات الأخرى المحيطة تكون فى هامش الانتباه.

يشير رابا بورت إلى أن الانتباه يقابل (باستخدام مفاهيم التحليل النفسى) حركة الطاقة غير المقيدة بتأثر انفعال أو ميل أو دافع معين بل تكون تحت السلطان المطلق للأنا يستخدمها فى التفكير والتعامل مع الواقع. وهكذا فإن الانفعالات غير المتزنة وأوجه القلق والأفكار المحملة بانفعالات شديدة كالأوهام والتخيلات والوساوس يمكن لها أن تؤثر على الانتباه لأنها تقيد الطاقات المفروض أن يستعملها الأنا بحرية فى تعامله مع الواقع.

وبالتالى فإن الأمراض النفسية كثيراً ما تؤدى إلى نقص الانتباه وضعفه واضطرابه (٥٦).

عوامل الانتباه:

هناك عدة عوامل تهيمن على اختيار المنبهات، فهناك منبهات خاصة تفرض نفسها علينا فرضاً بحكم خصائصها فتجذب انتباهنا إليها وهناك عوامل داخلية ذاتية تعارض أثرها وتخفق من حدتها.

العوامل الخارجية للانتباه :

١- شدة المنبه:

فالأضواء اللامعة والأصوات الصاخبة والروائح النفاذة أكثر جاذبية من الأضواء الخافتة والأصوات الهادئة والروائح المعتدلة.

٢- تكرار المنبه :

فلو استغاث أحد بقوله "انقذوني" مرة واحدة قد لايكون نداءه ملفتاً إلا إذا كرر الاستغاثة مرات ومرات.

٣- تغير المنبه :

فانقطاع المنبه أو تغيره فى الشدة أو الحجم أو النوع أو الموضوع له أثر فى جذب الانتباه وكلما كان التغير فجائياً زاد أثره.

فنحن لانشعر بدقات الساعة فى الحجرة ولكنها إذا توقفت فجأة عن الدق اتجه انتباهنا إليها.

٤- التباين:

كل شئ يختلف اختلافاً كبيراً عما يوجد فى محيطه، من المرجح أنه يجذب الانتباه إليه فنقطة سوداء وسط نقاط بيضاء تلفت الانتباه.

٥- حركة المنبه:

الحركة نوع من التغير، فالأشياء المتحركة أجذب للانتباه من الساكنة أو الثابتة.

٦- موضع المنبه:

وجد أن قراء الصحف والجرائد أميل إلى قراءة الصفحة الأولى والأخيرة من الصحيفة والجزء العلوى أكثر من الجزء السفلى فى الصفحة الواحدة.

العوامل الداخلية للانتباه:

١- مؤقتة:

أ- الحاجات العضوية: فالجائع يلفت انتباهه رائحة الطعام فى أى مكان.

ب- الوجهة الذهنية: فالأم التى تنام بجوار وليدها قد لايوقظها صوت الرعد لكنها تكون شديدة الحس لكل حركة أو صوت يصدر عن الطفل.

٢- دائمة:

أ- دوافع هامة: فلدى الانسان وجهة ذهنية موصولة للانتباه إلى المواقف التى تنذر بالخطر أو الألم، وكذلك مثل دافع الاستطلاع.

يجعله فى حالة تأهب مستمر للانتباه إلى الأشياء الجديدة أو غير المألوفة.

ب- الميول المكتسبة:

يبدو أثرها فى اختلاف النواحى التى ينتبه إليها عدد من الناس حيال موقف واحد. فلو ذهب عالم نبات وجيولوجى وسيكولوجى إلى حديقة الحيوان، فعالم النبات سوف يلفت انتباهه بوجه خاص الزهور والنباتات، والجيولوجى يهتم إلى مايوجد

بالحديقة من أحجار وصخور وأما السيكولوجي فيجذبه سلوك الحيوانات داخل الأقفاص أو بالأحرى سلوك من يتفرجون عليها خارج الأقفاص.

الإدراك عملية سيكولوجية :

إن الادراك هو "العملية التى يقوم الفرد عن طريقها بتفسير المثيرات الحسية حيث تقوم عمليات الإحساس بتسجيل المثيرات البيئية، بينما يضطلع الإدراك بتفسير هذه المثيرات وصياغتها فى صور يمكن فهمها". (١٠)

لنفرض أنك مسافراً بالطائرة وأثناء صعودها فى السماء وارتفاعها آلاف الأقدام، وكان الجو صافياً، سوف يبدو لك كل شئ حينئذ أسفل من سيارات وبيوت ومبانى وأشجار كأنها فى حجم الدمى (وهذا المثل إحساساً)، ورغم ذلك فإنك تدرك وجودها بحجمها العادى (وهذا يمثل إدراك).

والإدراك فى معظمه دالة للخبرة، أى أنه سلوك متعلم ومن هنا كانت ضرورة تنمية الإدراك بصورة سوية، حيث أن الذى تحدد خبرته الإدراكية، أو تهمل لن يستطيع أن ينمى استجاباته الإدراكية بصورة عادية كما فى حالة الذى يحرم من المثيرات البيئية.

وكما تحدثنا من قبل فإن عملية الإحساس هى عملية فسيولوجية فى المقام الأول، ولكن الادراك عملية سيكولوجية فأنت عندما تكره انساناً لاترى سوى عيوبه، وتفسر أى سلوك صادر عنه على أنه شر، وبالعكس عندما تحب إنسان ترى سماته الحسنة بينما تفسر عيوبه بصورة تضفى عليها معنى آخر يتلاءم مع هذا الحب.

معنى ذلك أن الخريطة الإدراكية للفرد ليست التقاطاً فوتوغرافياً للعالم الخارجي وانما هى بناء شخصى انتقى منه الفرد موضوعات معينة لتلعب الدور

الأكبر وأدرك هذه الموضوعات بطريقته الخاصة فكل إنسان مدرك هو إلى حد ما فنان يرسم صورة للعالم الخارجي تعبر عن نظرته للواقع.

والسؤال الآن هو كيف ننظم هذه الإحساسات النسيولوجية ونجعل منها أشكالاً إدراكية خاصة، كيف تتحول الموجات الضوئية إلى صور مرئية ذات معنى. وكيف تتحول الموجات الصوتية إلى أصوات مفهومة وكلمات لها معنى كيف تنظم عقولنا هذه التنبيهات الحسية وتحولها إلى بناء إدراكى متكامل.

هذا هو بالضبط موضوع "سيكولوجية الإدراك". (٧١)

الادراك الحسى:

نقصد بالإدراك الحسى أى إضفاء معنى على ما تنقله إلينا حواسنا ويختلف هذا عن الإدراك العقلى أو التفهم الذى يأتينا عن طريق التأمل والتفكير على نحو ما يحدث لنا عند حل مسألة حسابية أو هندسية.

ومن هنا عرّف العلماء الإدراك الحسى فى إطار أنه عملية لتأويل الاحساسات بصورة تزودنا بمعلومات عن عالمنا الخارجى حيث يتم هذا عن طريق الحواس.

فأنت تدرك الآن أن هذا الذى بين يديك هو كتاب وهذا الذى تجلس عليه هو كرسى وهذا صوت رنين التليفون.

وكان التعريف للإدراك الحسى كالتالى:

"هو تلك العملية العقلية التى تتم بها معرفتنا للعالم الخارجى عن طريق المنبهات الحسية. فالإدراك نوع من الاستجابة للأشكال والأشياء الخارجية، لا من حيث هى أشياء وأشكال حسية بل كرموز ومعان وترمى الاستجابة إلى القيام بنوع

معين من السلوك ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجي وعلى الحالة الشعورية والوجدانية للفرد وعلى اتجاهه الفكرى وخبراته السابقة إزاء مثيرات مشابهة". (٥٦)

فعندما تصلك برقية للتو لاتدركها على أنها مجرد علامات سوداء على صفحة بيضاء مثلك فى هذا مثل الطفل الذى لم يتعلم القراءة والكتابة أو الشخص الأمى، بل سوف تدركها على أنها كلمات ذات معنى تهنئة أرسلها لك فلان وتقول بما معناه كذا وكذا...

والذى يمكن الفرد من سرعة وكفاءة التعامل مع العالم الخارجى هو سرعة الانتقال من الحس إلى الإدراك، حيث أنه يتم إدراك المحسوس حتى ليكاد يختفى الفاصل الزمنى بين عمليتى الإحساس والإدراك الحسى من شدة تداخلهما.

الانتباه والادراك

إن التركيز فى عمليات الادراك يدعى الانتباه، فعملية الانتباه هى انتقاء. إننا دائماً نقع تحت تأثير عدد من المثيرات لانهاية لها. وفى الحقيقة فإن عقولنا سوف تجهد إذا ما كنا سنستجيب لكل مثير فى بيئتنا، وعلى أية حال فإن أذهاننا تختار المثيرات الهامة وتترك المثيرات الأخرى حتى يحصل عليها تغيير ما يجعلها هامة. ومن ثم تجذب انتباهنا.

إن هناك أدلة تفيد أن المثيرات التى لانستجيب لها فى الوقت الحاضر فإنها يتم تخزينها فى النظام الادراكى لدينا، رغم أننا قد لانكون على وعى تام بها فى ذلك الوقت.

فمثلاً عندما تنظر إلى شخص يتحدث أمامك ويسألك سؤالاً وأنت شارد الذهن غير منتبه لحديثه.

وفجأة فإذا بك تسأله: معذرة ماذا قلت؟

وقبل أن تسمع الجواب تجد أنك فجأة قد تذكرت ما سؤلت عنه.

لقد أثبتت الدراسات أنــه مـن بيـن جميـع المثيرات التـى تغـزوا حواسـنا فـى لحظة ما فإننا ننتبه فقط إلى تلك التـى تقـرر عملياتـنا العقليـة العليـا بأنهـا ذات صلـة بالعمليـات السيكولوجية المؤثرة علينـا فـى تلـك اللحظـة. فمثـلاً بعـض الأنـواع مـن المعلومات الحسية التى يتم استقبالها مثال اسم الواحد منا، فـى هـذه الحالـة نتوقـع أن تكون على مستوى مرتفع من الاهتمام، ولكن فى حالة العديد منها فإن قوته ستتذبذب معتمدة فى ذلك على نوعية العمليات الجارية فـى ذلـك الوقـت فـى الجهـاز العصبـى المركزى. (٤٧)، (٥٦).

مبادئ التنظيم الإدراكى:

هناك عدة مبادئ تنظم بناءنا الإدراكى وتجعلنا نرى العــالم مـن حولنـا بنائـاً متماسكاً قابلاً للتفسير وهى كالتالى:

[أولاً] مبدأ الشكل والأرضية:

نحن ندرك العالم الخارجى دائماً بوصفه أشكالاً فوق أرضيات. فـأنت تنظـر خارج النافذه ترى الأشجار والسيارات والمبانى أشكالاً فوق قاع ممتد لاحدود له فما الذى يجعلنا نرى الأشياء والموضوعات وننتبه إليها فى حيـن لاننتبـه إلـى الفراغـات أو المسافات، بين الأشياء.

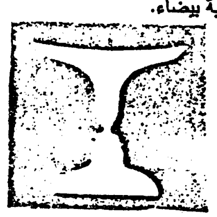
هناك خصائص تمكننا من إدراك الشكل والأرضية:

١- الشكل له صيغة وله حدود فى حين أن الأرضية لاصيغة لها ولاحدود.

٢- أن الشكل يقوم فوق أو يرتكز على الأرضية.

٣- أن الشكل عادة ما يكون أصغر من الأرضية.

عندما يتساوى حجم كل من الشكل والأرضية يختلف إدراكنا للشئ وندركه على صور متعددة أو ندركه على شكل ما يختلف عما يدركه الآخرون فمثلاً فى الشكل التالى يمكن أن ندركه على أنه زهرية بيضاء فوق أرضية سوداء أو ندركه بوصفه وجهان متقابلان فوق أرضية بيضاء.



شكل رقم (٢)
مبدأ الشكل والأرضية

وخاصية الشكل والأرضية تنطبق أيضاً على الإدراك السمعى كما فى الإدراك البصرى.

فلو أنك جالس فى مكان حافلاً بالبشر ملئ بالضجة والصخب وسمعت صوتاً من بعيد للحن يعزف على آلة الناى وكان هذا اللحن لحناً تحبه ويثير فى نفسك مشاعر خاصة فسوف تنتبه إلى هذا اللحن ويصبح هذا هو الشكل، بينما يتوارى صوت حديث الناس ليصبح جزءاً من الأرضية شأنه فى ذلك شأن بقية الأصوات.

ومن هنا فالشكل يقصد به الموضوع البارز الذى ندركه أما الأرضية فهى الخلفية التى تقف خلف الشكل أو تحيط به وإدراكها يكون أقل وضوحاً.

وإدراكنا للشكل يختلف باختلاف الأرضية فمثلاً قطعة من القماش البيضاء تبدو رمادية فاتحة إذا وضعت على قطعة قماش شديدة البياض فى حين أن نفس هذه القطعة البيضاء الأولى تبدو شديدة البياض عند وضعها على قطعة قماش سوداء. ومن هنا فإن لون الشئ يختلف باختلاف ألوان الأشياء التى تحيط به.

ومن هنا كان اهتمام مخرجى الأفلام السينمائية والروايات المسرحية والرسامين بديكورات المشهد ومكونات المكان .الذى يتحرك فيه الأبطال أو خلفيات الصورة التى يقومون برسمها حتى تعطى الإيحاء المطلوب من العمل الفنى، بل إن اختيار البطل فى الفيلم أو الرواية والممثلين إنما يتم وفقاً لمبدأ الشكل والأرضية. (٥٦)

[ثانياً] مبدأ التجميع الإدراكى:

إننا لاندرك الموضوعات فى العالم الخارجى مفككة أو مبعثرة بل نحن نجمع فيما بينها فى شكل كتل وصياغات ويقوم إدراكنا على هذا التجميع، ويساعدنا فى هذا التجميع بعض الخصائص فى الموضوع المدرك منها :

أ- عامل التقارب:

فالموضوعات المتقاربة نميل إلى أن ندركها مع بعضها كتلة واحدة.

ب- عامل التشابه:

يلعب التشابه دوراً هاماً فى هذا التجميع الإدراكى فمثلاً إذا وضعت ثلاثة أزواج من الخطوط ثم خطاً منفرداً، فنحن قل أن ندرك سبعة خطوط، ذلك أن عامل التقارب بالإضافة إلى عامل التشابه بين كل خطين جعلهما شيئاً واحداً (زوجاً) ولم يجعلهما شيئين (أثنين أو خطين). (٤٧)

والشكل التالى يوضح ذلك.



شكل رقم (٣)

مبدأ التجميع الإدراكى

جـ- عامل الاستمرارية:

لو نظرنا إلى الشكل التالى، لوجدنا أن ندرك تلقائياً وجود خط فى الوسط يتلوى ولكننا لانستطيع أن ندرك الشكل بوصفه خطان متقابلان



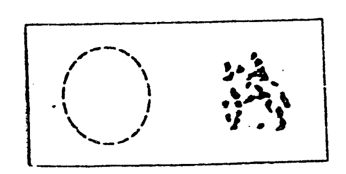
شكل رقم (٤)

عامل الاستمرار

مبدأ التجميع الإدراكى

د- عامل الغلق أو الإكمال :

إننا نميل إلى إدراك موضوع كامل حتى لو كانت بعض أجزائه ناقصة مثال : فى الشكل التالى عندما ننظر إلى هذا الرسم سوف ندرك دائرة إلى اليسار وفارساً يمتطى جواده على اليمين . ندرك ذلك بصورة صحيحة دون الانتباه إلى ما ينقص من الشكل.



شكل رقم (٥)

عامل الغلق أو الإكمال

مبدأ التجميع الادراكى

هـ- عامل الترابط :

وهناك أيضا التجميع الترابطى، ففى إحدى التجارب أعطيا لمجموعتيـن من المفحوصين قائمة من الكلمات التى تقـع فـى فئـات مختلفـة ولكنهـا وضعـت بصـورة عشوائية مثل (شجرة – مـاندولين – بقرة – نبـات – بيـانو.....) وبعـد حفـظ قائمـة الكلمات طلب من المفحوصين استرجاعها من الذاكره.
فوجد أن المفحوصين عنـد الاسـترجاع استعادوا هـذه الكلمـات مجمعـة فـى صـورة منتظمة الآلات الموسيقية معاً، الحيوانات معاً، النباتات معاً كالتالى (ماندولين – بيانو – جمل – بقرة – شجرة – نبات....) فهذا التجميع الإدراكى عملية تلقائية. (٧١)

[ثالثاً] مبدأ ثبات الإدراك :

مما لاشك فيه أن ألفتنا بالموضوع تساعدنا على إدراكه فى حجمـه الطبيعى سواء أكان هـذا الموضـوع قريبـاً أو بعيداً فـإذا كنـت واقـف فـى الطريـق وشـاهدت

صديق لك يأتى من بعيد فهل ستراه قزماً يزداد طولاً كلما اقترب ؟ بالطبع لا، فسوف تراه بحجمه الطبيعى سواء شاهدته من بعيد أو من قريب . هذا ما يطلق عليه ثبات الحجم.

وليس إدراك الحجم فقط هو الذى يتسم بالثبات بل هناك أيضاً ولكن أيضاً هناك ثبات الشكل.

تخيل أنه عندما تشرب فنجان الشاى فى الصباح عند الإفطار فكرت أن تنظر إلى الفنجان من أحد جوانب المنضدة الموضوع عليها فما شكل قمة الفنجان؟ إذا تمعنت النظر سوف تجدها بيضاوية وليست دائرية ومع ذلك أنت تدركها على أنها دائرية فلا يمكن أن تنطبع دائرية قمة الفنجان على الشبكية إلا إذا كنت تنظر إليه بصورة عمودية من أعلى أى أننا نحس أن قمة الفنجان بيضاوية (هذا إحساس) إلا أننا نتذكر أنها مستديرة (وهذا إدراك).

هناك أيضاً ثبات اللون، تخيل أنك ترتدى نظارة سوداء وتقود سيارتك بسرعة فإنك سوف ترى كل ما حولك من أناس ومنازل وطرق وأشجار بلونها الطبيعى الذى يميز كل منها.

علينا أن نتصور عالمنا الذى نعيش فيه بدون هذا الثبات الإدراكى تخيل معنا لكنا نجد الأشياء والناس يتغيرون فى الأحجام والأطوال بالبعد أو بالقرب منا ولأصبح العالم فى هذه الحالة أكبر طرفة ومن هنا كان الثبات الإدراكى هو صلتنا الحقيقية بالعالم الطبيعى من حولنا.

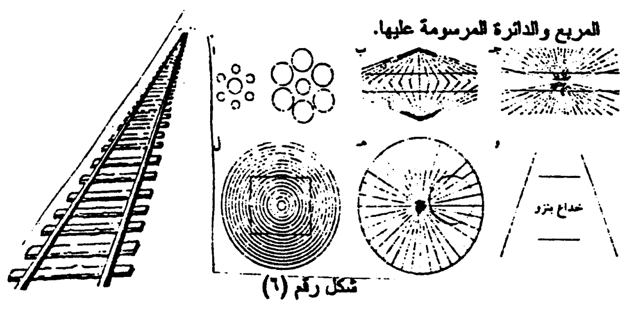
[رابعاً] الخداع الإدراكى :

إن العملية الإدراكية هى فى حقيقة الأمر تنظيم للمثيرات الخارجية ومشكلة الخداع الإدراكى تصور لنا هذا المبدأ بوضوح . فكما علمنا من المبدأ السابق وهو مبدأ ثبات الإدراك أن الإدراك السيكولوجى لموضوع ما قد يختلف فى أحيان كثيرة عن الحس الفسيولوجى لنفس الموضوع السابق، فما نحسه مطبوعاً على الشبكية قد ندركه بصورة مختلفة.

إننا فى بعض الحالات نختار الفرضية الإدراكية غير الصحيحة، وفى هذه الحالة نقع فى خداع بصرى.

لقد قام العديد من العلماء بدراسة الخداعات البصرية الخاصة بالأشكال الهندسية وذلك منذ عدة سنوات . وكما يظهر فى الشكل التالى أمثلة من خداع الادراك ، فيتضح لنا أن بعض هذه الخداعات تستند إلى مقارنة حجم الجسم بأحجام الأجسام المحيطة به ويتضح ذلك فى الشكل (أ)، والبعض الآخر يمكن فهمه إذا افترضنا بأن الأجسام سيتم إدراكها فى أبعاد ثلاثة كما فى الشكل (ب)، وإذا ما رسمنا الخطوط فى الشكلين على سطح مخروط صلب مزدوج، ويمكن أن نمثل ذلك بمجموعة من الأسلاك التى تلتقى فى الأفق، فلابد من أن نجعلها منحنية حتى يتم إدراكها على أنها متوازية وبما أننا نميل إلى إدراك هذه الأشكال على أنها رسومات وذلك وفقاً لأهميتها النسبية وعلاقاتها الصحيحة مع ما يحيط بها، فإننا ندرك الخطوط المتوازية وكأنها منحنية وفى هذه الحالة فإن ميلنا إلى ثبات الإدراك يخدعنا. وكذلك كما نجد الخلفية الموجودة فى الشكلين (ل، هـ)، يمكن أن ننظر إليها

على أنها ذات ثلاثة أبعاد (إما مقعر إلى الداخل أو إلى الخارج) وبذلك يتم تشويه المربع والدائرة المرسومة عليها.



شكل رقم (٦)

أمثلة من خداع الإدراك

إن شكل خداع بنزو Ponzo فى الشكل السابق، يمكن أن ننظر إليه على أنه اسقاط مسطح فى فضاء ثلاثى الأبعاد بحيث تبدو الخطوط الرأسية متقاربة أكثر فأكثر كلما بعدت المسافة وهذا يتضح بصورة جلية كما فى صورة قضبان السكة الحديد.

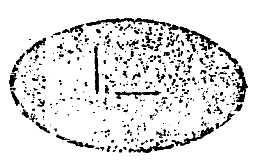
إن حقيقة كون خداع بنزو يزداد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، فإن هذا يشير إلى أن مثل ذا النوع من الخداع يعتمد على تعلم استعمال اهدلالات الخاصة بالحجم الحقيقى وبالعلاقات الحقيقية للأشياء فى حالة الرسومات الموجودة فى بعدين اثنين. (٤٧)

ونستطيع أن نقول أن هناك عدة ألوان من خداع الإدراك نستطيع أن نتناول منها مايلى :

١- خداع الأفقى الرأسى :

إذا نظرنا إلى الشكل التالى سوف ندرك للوهلة الأولى أن الخط الرأسى يبدو أكثر طولاً من الخط الأفقى.

وذلك لأن مجال رؤيتنا بيضاوى أفقى . أى أن الخط الرأسى يدرك أطول لأنه مرسوم فى مساحة أقصر فى حين يبدو الخط الأفقى أقصر لأنه فى مساحة أطول.



خداع الأفقى الرأسى

شكل رقم (٧)
الخداع الأفقى الرأسى

٢- خداع الحركة :

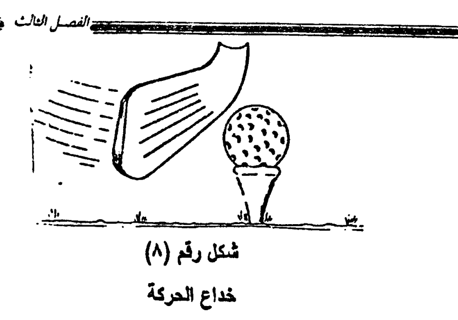
يتضح هذا اللون من الخداع فى السينما، فنحن عندما نشاهد فيلماً فنحن فى حقيقة الأمر نشاهد صوراً منفصلة تتعاقب خلف بعضها ولكنك لاترى صوراً منفصلة بل ترى أشخاصاً وموضوعات تتحرك فى انسياب عادى فتتخيل أشخاصاً تذهب وتجئ وماهى إلا لمبات تضئ وتنطفئ فى تعاقب مستمر وذلك نجده فى الإعلان الضوئى المتحرك. (٧١)

إن الحوادث تكون مرتبة فى أزمانها كما هى مرتبة فى أماكنها، فنمط اللحن أو تسلسله يعتبر ترتيباً زمنياً، مثله مثل الشكل الهندسى باعتباره ترتيباً مكانياً إنك عندما تدير رأسك فى أنحاء الغرفة، فإن الصور تتحرك على الشبكية، مع أن الأجسام فى الغرفة تبدو ساكنة ، انك تكون على وعى تام بأن جسمك هو الذى يتحرك وليس الأشياء الموجودة فى الغرفة يبدو من ذلك أن بعض العمليات العقلية العليا وكأنها تعمل على تكامل المعلومات الواردة من الإثارة الشبكية مع المعلومات الواردة من الاحساس الحركى الناتج من حركة رأسك ورقبتك وعضلات عينيك هما اللتان تدوران وليس الغرفة.

إنك إذا جلست تحملق ببصرك على نقطة ضوئية فى غرفة مظلمة تماماً لعدة ثوان فإن النقطة الضوئية هذه سيبدو لك وكأنها تتحرك بطريقة غريبة، تارة إلى الأمام وتارة إلى الخلف وأحياناً تتحرك بسرعة فى اتجاه واحد ، فهذه الحركة الظاهرية لنقطة ضوئية ساكنة تدعى بالتأثير الحركى التلقائى.

يمكن أيضاً أن تتضح ظاهرة الحركة الظاهرية فى الصوت أيضاً، كما هو الحال فى صوت تسجيل الأستريو حيث تبدو الأصوات وكأنها تتحرك عبر الحجرة من سماعة أو مكبر إلى آخر.

ونستطيع أن نقول أن حركة المثير تعتبر من أكثر خصائصه إثارة للانتباه فى كثير من العمليات الحسية، فكثيراً ما يميل الفرد إلى الاستجابة للمثيرات المتحركة بصورة أكثر من ميله للاستجابة للمثيرات الثابتة وبالإضافة إلى ذلك فإن بعض المثيرات التى تكون ثابتة فى الواقع يمكن تقديمها بطريقة توحى بأنها تتحرك حركة ظاهرية وهذا هو القاسم المشترك فى هذا المبدأ وهو خداع الحركة بين الحركة الحقيقية والحركة الظاهرية.



شكل رقم (٨)

خداع الحركة

ففى الشكل السابق تعطى الخطوط الموجودة خلف وجه مضرب الهوكى انطباعاً بأنها تتحرك.

ولقد سمى "ماكس فرتايمر" وهو ينتمى إلى مدرسة الجشطلت هذه الظاهرة بظاهرة فاى (Fy) وقد قام فى إحدى تجاربه بعرض خطين متوازيين على شاشة لبعض المفحوصين وأخذ يعرض أحد الخطين يعقبه عرض الخط الآخر مباشرة فوجد أن الوقت الفاصل بين عرض الخطين مسئول إلى حد كبير عن هذا الخداع . فإذا كان الزمن الفاصل طويلاً كان المفحوص يرى أمامه خطان أحدهما يضئ ثم ينطفى ثم يضئ وهكذا. أى أنه لا يحدث خداع . أما إذا كانت المدة الفاصلة قصيرة جداً (أقل من ٠,٠٠٢ من الثانية) كان المفحوص يراهما وكأنهما خطان يضيئان معاً وينطفئان معاً أما إذا كان الفاصل الزمنى ليس طويلاً وليس قصيراً فقد كان المفحوص يرى الخطين كما لو كانا خطاً واحداً يتحرك من مكان إلى آخر.

٣- خداع القمر :

وهو من أطرف أشكال خداع الادراك فالقمر عندما يبزغ فى الأفق تراه عادة وكأنه أكثر من حجمه وهو فى كبد السماء ، فصورة القمر فى الحالتين

متساوية تماماً فالقمر لم يتغير حجمه بالنسبة للشبكية فى هذه الحالة. فلماذا إذن نراه فى الأفق أكبر وفى منتصف السماء أصغر؟ إن تفسير ذلك أنه عندما نرى القمر فى الأفق نراه خلف أشجار ومنازل وتلال وبالتالى نحس أن القمر أبعد من كل شئ بل أبعد من القمر الذى فى منتصف السماء ويسبح فى فراغ.

وذلك وفقا لقاعدة متفق عليه وهى أنه عندما ينطبع موضوعان على الشبكية بنفس الحجم أحدهما أبعد من الآخر فلابد أن الأبعد هو الأكبر.(٧١)

خامساً إدراك العمق :

إن شبكية العين هى سطح ذو بعدين اثنين، فكيف يمكننا إذن إدراك الأجسام ذات الأبعاد الثلاثة.

إن الشخص ذو العين المبصرة الواحدة يوجد عنده جميع الخبرات الإدراكية البصرية التى توجد عند الشخص المبصر بعينين اثنين، أنه يرى الألوان والأشكال والعلاقات المكانية بما فى ذلك البعد الثالث.

إن الشخص المبصر بالعينين الأثنين معاً يمتاز عن الشخص المبصر بعين واحدة فى أن مجال ابصاره يكون واسعاً.

إن بعض الخصائص الهامة للمؤثرات فى الإدراك البصرى تزودنا بمؤشرات العمق فإذا ما أمكن استقبال هذه المؤشرات بعين واحدة بصورة صحيحة فإنها حينئذ تسمى بمؤشرات عمق العين الواحدة.

١- مؤشرات عمق العين الواحدة :

إن اغماضنا لأحد عيننا يسبب بعض النقص فى دقة عملية الإدراك وهناك عدة مؤشرات لعمق العين الواحدة وهى:

أ- تداخل الأوضاع :

فاذا ظهر جسم ما أنه يحجب أو يقاطع جسماً آخر، فإن الافتراض الأقوى فى هذه الحالة هو أن الجسم الأول هو الأكثر قرباً.

ب- المنظور :

للمنظور خاصية إدراكية تمكننا من رؤية الخطين المتوازيين وكأنهما يتلاقيان ظاهرياً إذا ما نظرنا إليهما من مسافة بعيدة . مثال قضبان السكك الحديدية أو أرصفة الطرق أو أسلاك التليفون وخطوط المبانى. إن الارتفاع فى السطح الأفقى للجسم المنظور يعتبر إحدى مؤشرات العمق للعين الواحدة حيث أن النظر إلى سطح مستو يؤدى الى أن ترى الأجسام البعيدة وكأنها أكثر إرتفاعاً .

جـ- سطح الشئ :

إن مظهر سطح الشئ يشير إلى درجة الخشونة لهذا السطح فإذا ما وقفت فى ملعب كرة القدم فإن الحشيش القريب منك سيبدو واضحاً لك بحيث يمكنك رؤية المناطق الوعرة منه كلما اقتربت أكثر ، بل ويمكنك أيضاً أن ترى أوراقه، فى حين انك لو نظرت على مسافة بعيدة عبر الملعب فسيبدو لك الحشيش سطح ناعم غير مميز من النبات الأخضركلما ابتعدنا عنه .

د- الظلال :

توفر الظلال أيضاً مؤشرات تساعد فى إدراك الأبعاد الثلاثية للشئ، فقد يمكن فهم طول الشئ وارتفاعه وشكله بصورة أفضل حينما توجد ظلال له.

هـ- حركة الموضوع :

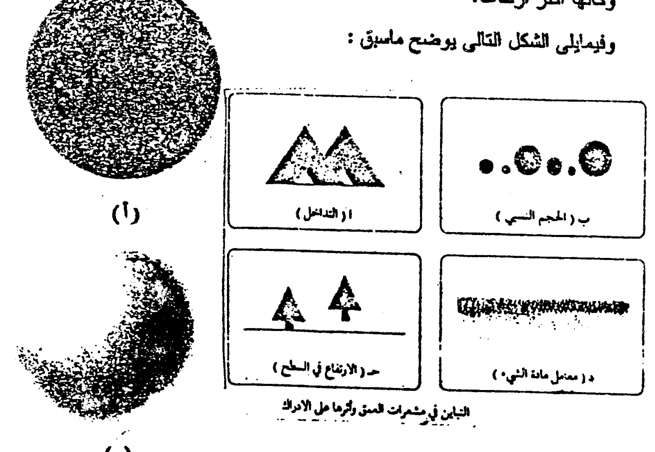
إن حركة الموضوع تمدنا بتقدير المسافة بيننا وبينه . فالطائرة التى تمرق فى السماء بسرعة نحس أنها أقرب إلينا من الطائرة التى تتحرك ببطء.

٦- اختلاف الموضوع في الحجم مع التشابه :

إذا كان هناك صف من الأشياء المتشابهة والمختلفة في الحجم فإن الأجسام الصغيرة هي التي تبدو أكثر بعداً.

إن الارتفاع في السطح الأفقي للجسم المنظور يعتد إحدى مؤشرات العمق للعين الواحدة حيث أن النظر إلى سطح مستو، يؤدي إلى أن نرى الأجسام البعيدة وكأنها أكثر ارتفاعاً.

وفيمايلي الشكل التالي يوضح ماسبق :



التباين في مؤشرات العمق وأثرها على الادراك

شكل رقم (٩)

إدراك العمق

مؤشرات العمق للعين الواحدة

٢- مؤشرات العمق لكلتا العينين :

يشير التباين الشبكى إلى حقيقة مؤداها أن الصور البصرية التى تتكون على شبكية العينين فى لحظة معينة لايمكن أن تتماثل تماماً وهذا ما يسمى بمؤشرات عمق العينين، ويستطيع المخ مزج هاتين الصورتين حتى يراهما الفرد كصورة واحدة تحمل معلومات عن عمق الشئ وأبعاده الثلاثة.

إن الذى ينظر من المنظار المجسم يعتمد على خاصية التباين الشبكى لكى يمكنه رؤية الأبعاد الثلاثية للشئ، حيث يرى زوجاً من الصور ثنائية الأبعاد من خلال عدسات خاصة حيث ترسل كل منهما صورة إلى شبكية إحدى العينين تختلف عن الصورة المرسلة إلى شبكية العين الأخرى ثم يقوم المخ بمزج كل من الصورتين فتبدو للفرد صورة واحدة ثلاثية الأبعاد.(١٠)

إن تحدثنا عن إدراك العمق بهذا الشكل يوحى للبعض أنه خاصية بصرية فقط ولكن حاسة السمع تلعب أيضاً دوراً مهماً يساعدنا على هذا الإدراك . فكثيراً منا يتعجب عندما يجد مكفوفاً يسير فى الطريق أو فى داخل أحد المبانى ونادراً مايصطدم بحائط.

وللإجابة عن هذا التساؤل نستطيع أن نقول أن حاسة السمع لدى المكفوف قد حظيت بكمية أكبر من التدريب نظراً لفقدانه حاسة الابصار فأصبحت هناك علامات صوتية يدركها المكفوف ويقيمها فعندما يقترب من الحائط كانت الموجات الصوتية الصادرة من قدمه تتخبط فى الحائط فترتد هذه الموجات مرة أخرى ليحسها المكفوفين فيستجيب لهذا الصدى المرتد ، أى ببساطة المكفوف يسير كالخفاش فى طيرانه ليلاً.(٧١)

[سادساً] الحاجات الشخصية والإدراك :

مما لاشك فيه أن بناء دوافعنا ورغباتنا الشخصية يتدخل إلى حد كبير في تشكيل إدراكنا للعالم الخارجي.

إذن هناك عوامل ذاتية تتعلق بذات الشخص القائم بالإدراك ومن أهمها:

أ- التعلم والخبرة :

إن الفلكي يدرك في السماء ما لايدركه المتخصص النفسي ويدرك عالم النبات في الغابة غير ما يدركه عالم الحيوان فكل منا يدرك ما حوله وفق تعلمه والخبرات السابقة التي مر بها.

٢- الاتجاهات والميول والعواطف :

فالدولة المعادية لدولة أخرى تفسر كل تصرف تقوم به على أنه معادٍ لها، وكثيراً ما نجد المتخاصمين أمام القاضي وكل منهما على يقين بأن الحق في جانبه. وهكذا فإن اتجاهات الفرد وميوله وعواطفه غالباً ما تزيف إدراكه للأمور، وتقصر تأويله لما يصله عن طريق حواسه في اتجاه معين.

٣- التعصب :

إن التعصب يؤثر على كيفية إدراك الفرد لكل ما يتعلق بموضوع تعصبه على النحو الذي تؤثر به الأتجاهات والميول والعواطف لكن بدرجة أشد، حيث يتميز التعصب بالحدة والتطرف ولو أنك حضرت جدلا بين اثنين متعصبين لفريقين مختلفين من كرة القدم مثلاً حول إحدى المباريات التي كان يلعب فيها نفس الفريقين المتنافسين، فسوف تجد الجدل محتدم وكلٍ يقدم براهينه وأدلة صدق إعتقاده، ومع

هذا ينتهى الجدل دون إقناع أى منهما للآخر وتظل مدركات كل منهما على ما هى عليه دون اتفاق.

٤- المعتقدات :

لاشك أن أصحاب أى اتجاه سياسى أو عقائدى معين ينظرون أصحاب الاتجاهات الأخرى على أنهم أناس شريرون وكل ما يقومون به إنما هو خطأ فى حد ذاته.

٥- القيم والحاجات :

فى دراسة تجريبية نشرها برونر وجودمان عام ١٩٤٧ عن القيمة والحاجة كعاملين منظمين للإدراك تبين له أن الأطفال الفقراء يقدرون حجم العملات المالية أكثر مما يقدره الأطفال الأغنياء لأن لديهم حاجة ذاتية للمال.

٦- المثل والأخلاقيات والمعايير الدينية والإجتماعية :

إن المثل والمعايير هى من أهم البصمات التى يتركها المجتمع على أفراده وإن اختلف الأفراد فيما بينهم . فهناك عمومية بين كافة مجتمعات العالم فى المثل والأخلاقيات تلك التى تقرها الفطرة السليمة من حب للخير والأمانة والسلام والعدالة... وهناك خصوصية من مجتمع لآخر نظراً لاختلاف الثقافات.
فمثلاً إدانة العلاقات الجنسية قبل الزواج فى المجتمعات العربية بينما هى محبذة فى مجتمعات أخرى.

٧- الحالة النفسية الراهنة :

وهو الوجهة الذهنية؛ حيث يكون الفرد مهيئ لإدراك مايتفق وحالته النفسية.

فمثلاً لو كنت منتظر مجئ شخص ما، خيل إليك أن ما تسمعه هو وقع أقدامه أو طرقه على الباب.

٨- صحة الفرد النفسية :

فالصحة النفسية تؤدى إلى دقة إدراك الواقع وسلامة الحكم عليه وبالتالى كفاءة التعامل معه فلو جلست مع مرضى عقليين ونفسيين لوجدتهم يتحدثون عن مخاوف ومدركات محرفة تدل على خلل عقلى وفكرى وإدراكى فهذا يحاول أبوه دس السم له فى الطعام، وهذا يتفق العالم كله عليه ويتآمر على قتله لأنه عبقرى وهكذا... (٥٦)

الادراك فوق الحسى:

إذا كان هناك العديد من العوامل التى تؤثر على الادراك فماذا عن بعض الادراكات التى تحدث فى بعض الأحيان لدى بعض الأشخاص دون الحاجة إلى إثارات حسية؟

إن الادراك الخارج عن الحواس يحدث عندما يستطيع الفرد تفسير أو معالجة المثيرات البيئية بصورة صحيحة دون الحصول على أية معلومات عن طريق عمليات الاحساس العادية. ولقد كان هذا النوع من الادراك مثار لخلاف بين علماء النفس وبالرغم من أن بعضهم يعتقد بوجود المظاهر الخاصة بهذا النوع ويرى أنه لا جدال فيه إلا أن معظمهم مازال غير مقتنع به.

إن الباحثين الذين درسوا هذه الظواهر، استخدموا فى دراستهم هذه القوانين والأساليب العلمية الصحيحة، ولكنهم بالطبع لم يقرنوا أعمالهم بأى شئ من قبيل السحر والشعوذة والغيبيات، ولكن مازال العديد من العلماء يرفضون حتى الاعتراف

بهذه الأمور، ولعل ذلك يرجع لكون طبيعة هذه الأمور غير مألوفة ولشدة قربها من الروحانيات والخرافات. ولكن هذه الأحكام المسبقة على الأشياء لامكان لها فى العلم الصحيح. (٤٧)

وقد تمت دراسة أنواع مختلفة من الادراك الخارج عن الحواس كالآتى:

١- التخاطر (التلباثى):

وهو انتقال الأفكار من شخص إلى آخر دون الاستعانة بقنوات الاحساس العادية.

٢- البصيرة النافذة (الشفافية):

وهى القدرة على رؤية أشياء لاتؤثر على الحواس مباشرة، أى هى القدرة على لكتشاف المعلومات التى لايمكننا الحصول عليها عن طريق الحواس العادية.

٣- بعد النظر (سبق المعرفة):

وهى القدرة على رؤية الأحداث المستقبلية قبل وقوعها.

٤- الاتصال بالأشياء عن بعد:

والتى عن طريقها تؤثر عملية عقلية معينة على جسم مادى أو نظام للطاقة مثل القدرة على تحريك الأشياء أو عندما تتمنى حدوث شئ ما فإذا به يحدث فعلاً.(١٠)

ولا يسعنا إلا أن نقول أن الادراك فوق الحسى فى مختلف أشكاله لايزال موضع لختلاف بين علماء النفس، ولكن القول المسبق بعدم أهميتها أو جدواها لايجوز بالمرة، وليس من المستحيل أن نجد يوماً معايير نستطيع أن نحكم بها على أهمية هذا النوع من الادراك من خلالها.

دور التعلم في الادراك:

إن احدى المشكلات التى تواجهنا فى حالة الادراك البصرى هى السؤال فيما إذا كانت قدرتنا على إدراك الخصائص المكانية للبيئة من حولنا هو شئ متعلم أو موروث.

فأصحاب نظرية الوراثة فى تفسير الادراك أمثال "ديكارت"، و"كانت" يقولون بأننا نولد مزودين بالقدرة على إدراك الأشياء بالكيفية التى ندركها بها، فى حين أن أصحاب نظرية البيئة فى تفسير الادراك أمثال "بيركلى" و "لوك" يقولون أننا ندرك الأشياء بناءً على خبرتنا فى أمور البيئة من حولنا. وجاء كلاً من "هيرنج" و"هلموهولتز" بآراء مخالفة لكل ذلك، فقد أكد على أن التفاوت الشبكى يعتبر دليلاً على أن عيوننا مصممة بشكل وراثى للقيام بادراك العمق، بينما الادراكات البصرية متغيرة تماماً، لذا يجب أن تكون متعلمة، والسؤال الآن هل نحن مولودون ببعض القابلية لندرك الأشياء والفضاء الموجود فى بيئتنا أم أن هذه القدرات متعلمة تماماً.(٤٧)

لقد أجريت العديد من التجارب على الأفراد الذين كانوا لايبصرون لوجود أعتام فى كلتى عدسات العين عندهم، وبعد إجراء عمليات جراحية خاصة أصبح بإمكانهم الابصار وعندما أزيلت العصابات عن أعينهم لأول مرة وجد أنهم كانوا قادرين على أن يميزوا الشكل من الأرضية وعلى تثبيت الأشكال وتصنيفها وأن يتتبع بعينيه الأجسام المتحركة، ومن هنا تم اعتبار هذه القدرات وراثية، ولكنهم فى نفس الوقت لم يكن لديهم القدرة على أن يميزوا الأشياء عن طريق الابصار فقط تلك الأشياء التى كانوا يميزونها سابقاً عن طريق اللمس.

ومن هنا يتضح لنا أن إدراكاتنا تتطور تدريجياً من الخبرات البصرية البدائية التى تتمثل فى إدراك العلاقات بين الشكل والأرضية وكذلك الألوان، بحيث تصبح فيما بعد أكثر دقة ووضوحاً مع التدريب، ولكن لا نستطيع أن نأخذ ذلك أيضاً برهان لأننا لا نعرف مدى الضرر الذى لحق بالقدرات البصرية للفرد الأعمى عبر السنين، ولا نستطيع أن نحدد أى المهارات قد قام مثل هذا الفرد بتعويضها للتغلب على عدم قدرته على الابصار. (٤٧)

ومن هنا لجأ العديد من العلماء إلى توفير موقف تجريبى تم ضبطه بشكل يشابه إلى حد كبير حالة الابصار المستعاد عند الانسان، فعند تربية عدد من صغار الشمبانزى فى ظلام تام حتى بلغت من العمر (١٦) شهراً وجد أنه حدث لديها ضعف شديد فى قوة الابصار ولقد اتضح ذلك عندما تعرضت للضوء لأول مرة، بل وجد حدوث خلل فى شبكات عيون هؤلاء الصغار، وهذا دليل على أننا نحتاج إلى كمية معينة من الضوء لكى ينمو جهازنا البصرى بصورة طبيعية، وإلا فسوف تتعرض بعض أجزاء هذا الجهاز البصرى إلى الضمور.

وفى تجربة أخرى تم تنشئة بعض صغار الفراخ فى بيئة معينة حيث كان يتم تعريضها لنقاط ضوئية لامعة فقط، ولم يتم تعريضها لخطوط أو أطراف أو أسطح من الضوء بالمرة.

وعندما تم فحص هذه الحيوانات وجد أن القشرة البصرية تحتوى على خيوط عصبية من نوع فريد حيث كانت تستجيب للنقط الضوئية فقط ولا تعير غيرها من الأشكال اهتماماً يذكر. فتأثير الخبرة السابقة كان واضحاً، ومن هنا لايوجد مايمكننا من القول بأن الوراثة لها دور فى تفضيل وضع على آخر.

الادراك عند الأطفال:

بالطبع لايمكن للطفل الوليد أن يخبرنا كيف يبدو له العالم، وحيث أن الوليد لايقدر على ذلك فقد كان على الباحثين أن يوسعوا من نطاق مجالات أبحاثهم وابتداعاتهم محاولين بذلك الوصول إلى حقائق صادقة فيما يخص القدرات البصرية عند الأطفال الصغار.

إن ادراك الطفل للارتفاع، والذى هو حالة خاصة من إدراك العمق قد تم دراسته على العديد من الأطفال وصغار الحيوانات وذلك للوصول إلى ما إذا كانت القدرة على تحديد الارتفاعات، وبالتالى العمل على تجنبها هل هو عملية تعتمد على القدرة الموروثة أم القدرة المتعلمة. إن معظم الآباء يحذرون أبناءهم من الوقوع فى خطر السقوط عن حافة المهد أو الدرج، مفترضين بذلك أن تحديد الارتفاع هو عملية تأتى عن طريق الخبرة والتعلم، ولكن بملاحظتنا الخاصة لكثرة وقوع الأطفال لا نستطيع أن نصل إلى دليلاً صادقاً بعدم قدرة الطفل فى مرحلة معينة على تمييز الارتفاع أو أنه يستيطع التمييز ولكنه لايملك الضبط الحركى الذى يمنعه من السقوط. (٤٧)

ففى إحدى التجارب طُلب من بعض الأمهات أن تقوم بمناداة أطفالها من جانب الطرف العميق لتلة بصرية تم إعدادها لهذا الغرض ومن جانب الطرف الضحل لها مرة أخرى فوجد أن معظم الأطفال كانوا يستجيبون لهذا النداء بالحبو عندما كانت تتم مناداتهم من ناحية الطرف الضحل ويرفضون الحبو عندما كانوا ينادون من ناحية الطرف العميق معتمدين فى ذلك على الابصار بالنظر من خلال زجاج موضوع فى المكان، وطبقت تجربة مشابهة على صغار الفراخ بعد (٢٤) ساعة من ولادتها ولم تخطئ بالمرة بأن تنزل من الطرف العميق فقد كانت تختار دائماً الجانب الضحل لتنزل منه، وعندما كانت توضع على الجانب العميق فقد كانت تتجمد فى أماكنها دون حراك.

الفصل الرابع

سيكولوجية التعلم



سيكولوجية التعلم

إذا كان هدف التفوق عاماً لدى جميع الناس ، فإن ما يفعله الفـرد فـى مطلـع حياته من مثل لتحقيق ذلك الهدف البعيد ، وما يعترضـه من صعاب ومثبطات ، ومـا يعنى به الفرد من نقائص خاصة به سواء أكانت نقائص أو عيوباً مادية أو معنوية ، حقيقية أم وهمية ، وطريقته فى إجتياز تلك العوائق وما يحققه من نجـاح ، كـل ذلـك ينصب فى عملية التعلم .

فهذا طـالب يتعلم كيف يصل الى حل مسألة رياضية ، وهذا ممثل يتعلم كيف يقف على المسرح وكيف يواجه الجمهور ، وذاك جنـدى يتعلـم القتـال ، وتلـك طفلـة تتعلم الكتابة ، وأخرى تتعلم الرقص الايقاعى ، والفرد يتعلم من مواقف الحياة كيـف يماثل أسلوب سلوكه بما يزيد تكيفه مع البيئة ، كل ذلك وغيره يدخـل ضمـن مفهوم التعلم . ففى التعلم حل لمواقف قد تبدو غامضة ، وفيه اكتساب لمعلومـات وخـبرات ومواقف وتكيفات وهو لايقتصر على معلومات بذاتها عقلية أو جسمية أو وجدانية أو حركية وإنما يتناول أساليب للفكر والحركة والاتجاه مع الاحتفاظ بآثار ذلـك جميعـه والانتفـاع بـه واستخدامه فـى المواقـف المشـابهة ، فـالتعلم يتضمـن اكتسـابا وذاكـرة وإعتياداً .

تعريف:

وقد لخـص العلمـاء ذلـك جميعـه بتعريـف التعلـم بأنـه " العمليـة التىيكتسب بواسطتها الشخص خبرات يستطيع عند استعادتها أن يقلل من مجهوده ، ويختصر من طاقته ويحسن التصرف فى المواقف المشابهة الجديدة ".

وبأنه " عملية تغير شبه دائم فى سلوك الفرد ينشأ نتيجة الممارسة ، ويظهر فى تغزر الأداء لدى الكائن الحى". (٣٩)

والتعلم على هذا النحو يتطلب ضرورة أن يتعرض الكائن الحى للموقف السلوكى المراد تعلمه، ولما كان التغير فى الأداء لدى الكائن الحى هو الأساس فى الاستدلال على التعلم، فإننا لا نستطيع أن نقول أن كل تغير فى الأداء يعتبر تعلما لإننا لانستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد فى المستقبل فى بعض المواقف ، وذلك بالتدخل فى هذه المواقف السلوكية (كوضع الكائن الحى تحت تأثير المخدرات) ، وبالتالى فإن التغيرات التى تحدث فى السلوك وتنشأ عن مثل هذه العمليات لا يمكن إعتبارها تعلماً ذلك لأنها تتطلب ممارسة لاظهار آثارها فى السلوك .

وأن التعلم عملية عقلية داخلية نستدل علي حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها ، وذلك فى صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية الانفعالية مثل إكتساب اتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة أو من الناحية العقلية مثل إكتساب معلومات أو مهارات للاستعانة بها عند التفكير فى مواقف معينة فى محاولة الوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المحددة. (٣٧)

ومن التعريفات الحديثة للتعلم ذلك التعريف الذى قدمه "جريجورى كمبل" (٦٣) بأنه : "تغير ثابت نسبياً فى إمكانية حدوث سلوك معين نتيجة للممارسة المعززة".

وفكرة الثبات فى التعريف تجعلنا نستبعد التغيرات المؤقتة فى السلوك والناشئة عن تغير الدافع ، كذلك فإن فكرة الثبات تتضمن عنصر الزمن ، فالتعلم يستمر لفترة طويلة حتى يطويه النسيان بمضى الوقت أو يحل تعلم جديد محل التعلم القديم ، أما الممارسة المعززة التى جاءت فى التعريف فهى تؤكد أن التعزيز ضرورى أو شرط لحدوث التعلم .

ويعرف جيلفورد التعلم بأنه " أى تغير فى السلوك يحدث نتيجة إستثارة " .

وهذا تعريف شامل لا يعطى حدوداً لعملية التعلم فطبيعة الاستثارة قد تمتد من قدرات فيزيائية بسيطة تستدعى نوعاً محدداً من الإستجابة إلى مواقف أخرى غاية فى التعقيد .

ويعرف ميرسل التعلم بأنه " يتضمن تحسناً مستمراً فى الآداء، وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التى تحدث أثناء التعلم".

فأوجه النشاط التى يبذلها الفرد يكون المقصود منها عادة فى أول التعلم اكتشاف الموقف أكثر منها محاولة التمكن منه، ولذلك فهى تتضمن غالباً الكثير من الاستجابات غير المميزة والخاطئة وباستمرار التدريب وبذل الجهود تقل الأخطاء ويميل الموقف إلى التميز والوضوح ويصبح أكثر قدرة على التحكم فيه ، وعلى إدراك العلاقات التى يتضمنها ، وبإستمرار التقدم يتمكن الفرد من السيطرة على وحدات أكثر صعوبة تتعلق بالموقف الأصلى الذى تم فيه التعلم ، ومن استخدام النتائج التى خرج بها من تعلمه فى تطبيقات أخرى عديدة.(٢)

وعلى الرغم من كثرة تعاريف التعلم ، ولاختلاف الشكل فى صياغة تعريفه، إلا أنه هناك إتفاق ضمنى على معناه ، والواقع ليست المسألة هى وضع تعريف شامل للتعلم بقدر ما هى التعرف على وسائل التعلم ، أن مايهمنا فى المقام الأول هو كيف يتعلم الفرد ، ويكتسب ويستفيد من موقف أو نشاط فى مواقف تالية، وماذا يفيد فى هذه العملية هل هى مجرد الممارسة ، أو التكرار ، أو المران "واطسون " ، أم المحاولة والخطأ وأثر خبرات الفشل والنجاح على عملية التعلم "ثورنديك " أم الانعكاسات المشترطة "بافلوف" ، أم الاشتراط الاجرائى "سكينر" ، أم إلى تنظيم المجال وإدراك العلاقات وإكتساب الاستبصار " كوفكا ، كوهلر ، فريتمر".

وللتعلم شروط أساسية هي:-

(أولاً): وجود دافع عند المتعلم يدفعه نحو موضوع التعلم ويهدف الى التمكن من هذا الموضوع أو الوصول الى حل بالنسبة له .

إن نقطة البداية فى عملية التعلم هو وجود دافع يوجه السلوك نحو الهدف المعين ، فالدافع هو الذى يوجه سلوك المتعلم فى الموقف التعليمى نحو عمل الاستجابة التى تتفق مع حالة الدافع الموجود .

إنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى لتحقيقها بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضى .

والوظيفة الثانية للدوافع هى أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط .

أنها تساعد على تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكى يتم التعلم ، فتجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر .

(ثانياً): يعتبر النضج من العوامل المؤثرة فى التعلم لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدد بالتالى مدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمى وما يصيبه من مهارة وخبرة ، فإن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل الى مستوى النضج المناسب لهذه الخاصية .

(ثالثاً): الممارسة شرط من شروط التعلم ، فما يتعلم يجب أن يمارس وليس المقصود بالممارسة مجرد تكرار العادة المتعلمة من غير هدف وإنما المقصود بها التكرار الموجه لغرض معين والذى يؤدى الى تحسين الأداء.(٢)

أنواع التعلم

التعلم "عملية عقلية داخلية يستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها ، وذلك فى صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء من الناحية العقلية مثل إكتساب معلومات ومهارات للاستعانة بها عند التفكير فى مواقف معينة فى محاولة الوصول الى أهداف معينة ، أو حل بعض المشكلات المحدودة ، أو من الناحية الانفعالية مثل إكتساب إتجاهات وقيم وعواطف وميول جديدة .... الخ "

فالتعلم يعنى التغير فى سلوك الفرد نتيجة التدريب والممارسة، وليس نتيجة للنضج ،أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب. ومقياس التعلم هو الدرجة التى يتغير بها السلوك نتيجة لاكتساب الاتجاهات والمهارات والمشاعر والحقائق والآراء والمبادئ والنظريات فإذا كان التعلم ضئيلاً ، أما إذا كان التعلم شاملاً ومركزاً كان التغير كثيراً وأساسياً فى تكوين الفرد . (٦٢)

أنواع التعلم:

(١) التعلم اللفظى :

يهدف التعلم اللفظى إلى تنمية قدرة الطفل على إستيعاب بعض المعلومات والحقائق وإسترجاعها فى أى وقت كذلك تدريب الفرد على التفكير الناقد وإدراك العلاقات والحكم الصادق والتقييم السليم .

(٢) التعلم الحركى :

يهدف التعلم الحركى إلى تنمية قدرة الفرد على إستخدام عضلاته مما يؤدى إلى توافق عضلى من نوع جديد كنموذج للاستجابة المطلوبة لموقف من المواقف مثل ركوب الدراجة .... الخ .

وهناك نوعين من أساليب السلوك الحركى

(أ) أساليب سلوك حركى ثابتة لا تتقدم بالممارسه أو التمرين المستمر حيث أنها عادة ما تحدث تحت ظروف متحدة ومتماثله ومن ثم لا تخرج عن مجرد التكرار البحت المنظم ، مثل ذلك غسيل الوجه واليدين وإرتداء الملابس كل يوم.

(ب) أساليب سلوك حركى تتقدم بالتدريب والممارسة وذلك لأنها تحدث تحت ظروف متغيرة مثل ركوب الدراجة فظروف الطريق والمرور ليست واحدة من وقت لآخر

(٣) التعلم الإدراكى :

يهدف التعلم الادراكى إلى إعادة تنظيم المثيرات الحسية فى نماذج إدراكية جديدة ، بحيث يستطيع الفرد أن يدرك الموقف بصورة جديدة مثال (المستطيل ومتوازى الأضلاع) .

(٤) تعلم الاتجاهات :

تتضمن الاتجاهات بعض النواحى المعرفية والانفعالية وهى تعتبر كمحرك لسلوك الفرد ، ويمكن إكساب الفرد إتجاهات معينة عن طريق التقمص ، مثال ذلك تقمص الطفل لأبيه ولمعلمه

(٥) تعلم أسلوب حل المشكلات :

يصادف الفرد الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع بيئته ، وهو إذا لم يستطع التغلب على ما يعترض طريقه من هذه المشكلات ، فإنه يشعر بالاحباط الذى قد يؤدى إلى الصراع النفسى ، ، ترتبط مشكلات الفرد الناتجة عن تفاعله بعدة عوامل ، أهمها : تكوينه العضوى وحالته الصحية وإتجاهاته وميزاته الشخصية .

ومثله العليا وقيمه الأخلاقية وعلاقته الأسرية ونشاطه الاجتماعي مع جماعة الأقران. ونشاطه المدرسي ... الخ. (٢٢)

التعليم التفريدي (البرامج التربوية الفردية):-

ويرتبط التعلم بمستوى ذكاء الفرد وقدراته ، ولاشك أن الذكاء هو سلاح الشخصية الذي يظهر أثره في كل نشاط يقوم به الفرد ، وهناك تناسباً طردياً بين ما لدى الفرد من ذكاء وبين قدرته على التعليم مع الأخذ في الإعتبار أن علاقة الذكاء بالنجاح في مواقف التعلم تختلف من موقف إلى آخر حسب ما يحتاجه الموقف من قدرات أو مواهب خاصة بجانب الذكاء. ولهذا سوف نعرض فيالجزء التالي لمفهوم الذكاء لندرك علاقته بعملية التعلم .

التعلم والذكاء

تعريف الذكاء :-

إن تعريف الذكاء من التعاريف التي اختلف حولها كثير من العلماء ، فإهتم بينيه بالذكاء اللفظي ، واهتم وكسلر بالذكاء اللفظي والعملي معاً ، وميز ثورنديك بين الذكاء المجرد ، والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي . (٥٧)

ومن هذا نجد أنه لا يوجد إتفاق على تعريفه ، ونال إهتمام كبير من دراسات علم النفس ، ويعتبر الذكاء من أنواع النشاط النفسي الذي يسهل على العلم دراستها كمياً ، ونتيجة للاهتمام الزائد بهذا المفهوم من جانب علماء النفس أدى ذلك إلى إختلافهم حول تعريف هذا المفهوم ، فهناك من العلماء أمثال : "سبيرمان " من يعرفون الذكاء بأنه : - "القدرة على ادراك العلاقات Relations وهناك مجموعة أخرى مثل " تيرمان" يعرفون الذكاء بأنه :" *القدرة على التجريد وإستعمال الرموز* الخ

وعلى الرغم من الاختلاف الذى ظهر من العلماء بصدد تعريف الذكاء فقد ساد بينهم إتفاق على أن الذكاء هو - " قدرة Ability " ، أما أوجه الاختلاف فكانت حول طبيعة هذه القدرة، وتمايزهم فى إدراكهم لمجالات نشاطها. (٨)

ولقد تعددت مفاهيم الذكاء تبعاً لتعدد وظائفه وتباين دعائمه ، وإتساع ميدانه، وكثرة مكوناته ، فيؤكد المفهوم الفلسفى شمول الذكاء لجميع النواحى العقلية المعرفية وإتصاله الوثيق بكل أنواعها ومستوياتها .

ويوضح المفهوم البيولوجى أهمية الذكاء فى عملية "التكيف" ، ويبين المفهوم الفسيولوجى أهمية التكامل الوظيفى للجهاز العصبى فى تحديد معنى الذكاء ، ويحلل المفهوم الإجتماعى الاتصال الوثيق بين الكفاح الاجتماعى ومستوى الذكاء ، ويركز المفهوم الإجرائى على أهمية الوسائل التجريبية فى التحديد الموضوعى لمعنى الذكاء.

أما علماء النفس فقد أضافوا مفاهيم أخرى جديدة تدور أغلبها حول تأكيد بعض العمليات ، والوظائف العقلية العليا ، كالتعليم والتفكير.

ومن أمثلة التعريفات التى تؤكد على عملية التعليم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، تعريف "كولفن" Colvin للذكاء على أنه : "القدرة على كسب الخبرات " وتعريف ثورنديك Thorndike للذكاء على أنه " القدرة على الاستجابة الصحيحة بالنسبة للحقيقة القائمة".

وتعريف إدواردز Edwards للذكاء على أنه : " القدرة على تغيير الأداء " .

أما بالنسبة للتعريفات التى تؤكد على " التفكير والذكاء " تعريف تيرمان Terman للذكاء على أنه : " القدرة على التفكير المجرد " ، وتعريف سبيرمان Spearman للذكاء على أنه : " القدرة على تجريد العلاقات " ، وتعريف بينيه Binet للذكاء على أنه : " القدرة على الفهم والابتكار والتوجيه الهادف للسلوك

والنقد الذاتى" ، وتعريف ميومان Meuman للذكاء على أنه : " الاستعداد العام للتفكير الاستدلالى، الابتكارى ، الانتاجى " .

ويرى تومسون G. Thomson أن الذكاء يرتبط بالأخلاق إرتباطاً " موجباً " ، وأن أعلى الصفات الخلقية إرتباطاً بالذكاء (ضبط النفس والقدرة على الاحتمال).

وبين كاتل Cattel أن الذكاء يرتبط إرتباطاً موجباً بالضمير والقيم الخلقية .

أما ستودارد Stodard فعرف الذكاء بأنه : " نشاط عقلى يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والاقتصار والتكيف الهادف والقيمة الاجتماعية والابتكار وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفى". (٦٠)، (١٧)، (١٨)

أما تعريف فؤاد البهى للذكاء فهو : "موهبة المواهب ، وقدرة القدرات ، والمحصلة العامة لجميع القدرات العقلية المعرفية الأولية".

وقد قسم فريمان تعريفات الذكاء الى أربعة أنواع:-

النوع الأول : وهو الذى يهتم بتكيف الفرد أو توافقه مع البيئة الكلية التى تحيط به أو مع بعض جوانبها . ومن أمثلة هذا النوع تعريف بنتنر Pintner للذكاء بأنه: " قدرة الفرد علىلاتكيف بنجاح مع ما يستجد فى الحياة من علاقات".

النوع الثانى : ويؤكد الذكاء باعتباره " القدرة على التعلم ، ويصبح الذكاء لدى الفرد مرهون بمدى قابليته للتعلم " .

ومن أمثلة هذا النوع تعريف ديربورن Dearborn للذكاء بأنه " القدرة على إكتساب الخبرة والافادة منها " .

النوع الثالث : وهو الذى يهتم بتعريف الذكاء على أنه : " القدرة على التفكير المجرد " .... وهذا هو التعريف الذى قدمه لويس تيرمان.

النوع الرابع : وهذا النوع أكثر التعريفات إتساعاً فى نظرته من الأنواع الأخرى ، ومن أمثلته تعريف وكسلر للذكاء بأنه : " القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقى والتعامل المجدى مع البيئة ". (١٨)

ومن العرض السابق نلاحظ تعدد تعاريف الذكاء وتنوعها فنجده يشمل القدرة العامة على إستخدام الخبرات السابقة فى مواجهة المواقف الجديدة بنجاح أو حل المشكلات الجديدة بابتكار الوسائل الملائمة والقدرة على تكوين أنماط سلوكية جديدة لمواجهة موقف جديد وذلك بتعديل الأنماط السلوكية القديمة أو إعادة بنائها مع القدرة على التجريد والنقد والابتكار .

وفى النهاية يمكن أن نعرف الذكاء إجرائياً بأنه : " الذكاء هو ما تقيسه إختبارات الذكاء " .

طبيعة الذكاء وتكوينه:-

بعد عرضنا للتعاريف السابقة ، نستطيع أن نصل إلى وجود نظريات ثلاث عن طبيعة الذكاء ، وترتبط كل نظرية باسم عالم من علماء النفس أو الاحصاء .

(١) نظرية ثورنديك أو نظرية العوامل المتعددة :-

ترى هذه النظرية أن الذكاء يتكون من عدد كبير من العناصر أو العوامل المنفصلة، وكل عامل منها عبارة عن عنصر دقيق يدل على قدرة من القدرات. وتبعاً لهذه النظرية لا يوجد ما يسمى بالذكاء العام ، ولكن توجد عمليات نوعية منفصلة بعضها عن بعض، وهذه النظرية تقسم القدرة العقلية الى جزيئات ، غير أنها تؤكد أن هناك انواعاً من النشاط العقلى بينها عناصر مشتركة لذا يستحسن ضمها

إلى بعضها فى مجموعات مثل القدرة اللغوية مثلا فهى تتطلب عدة عمليات تدخل فيها اللغة كذلك القدرة الحسابية وتتطلب عدة عمليات يدخل فيها استعمال الأرقام ... وهكذا. (٣٠)

(٢) نظرية العاملين " نظرية سبيرمان " :-

وهى نظرية تعارض نظرية ثورنديك عن طبيعة الذكاء وترى هذه النظرية أن أى نشاط عقلى يعتمد أولاً وأخيراً على عامل عام يدخل فى كل العمليات العقلية G.F. وهو يوجد لدى كل فرد ولكن بدرجات مختلفة لأن الناس يختلفون فى قدراتهم العقلية ، وأنه يدخل فى العمليات العقلية المختلفة بدرجات مختلفة ، ثم أضاف سبيرمان الى هذا العامل العام عاملاً آخر هو العامل الخاص S.F. وهو خاص بكل عملية ويعزى اليه نسبياً عدم وجود الارتباط التام بين أى عمليتين لوجود عامل خاص بكل عملية. ثم أضاف سبيرمان، عاملاً ثالثاً هو العامل الطائفى ويعزى إلى هذا العامل الارتباط الموجود بين مجموعة من العمليات المتشابهة.

وتبعاً لهذه النظرية تكون كل العمليات العقلية مشتركة فيما بينها فى العامل العام الذى يدخل فيها بدرجات مختلفة ، وأن كل عملية قد تكون متصلة بمجموعة مشابهة لها ومشتركة معها فى عامل ثان يسمى بالعامل الطائفى كما أن لكل عملية عاملاً خاصاً بها. (٣٠)

(٣) نظرية العوامل الطائفية أو العوامل الأولية " نظرية ثرستون " :-

وتعتبر هذه النظرية نظرية متوسطة بين نظرية ثورنديك ونظرية سبيرمان، ولا يعتبر النشاط العقلى تبعاً لهذه النظرية نتاجاً لعدد كبير من العوامل كما تدعى نظرية ثورنديك، كما لا يعتبر نتاجاً لعامل عام يدخل فى كل العمليات العقلية، كما يدعى سبيرمان .... انما يمكن تفسير معاملات الارتباط التى توجد بين العمليات

المختلفة على أساس عامل أولى يدخل فى هذه العمليات ولا يدخل غيرها ويربط هذا العامل بينها ويعطيها وحدة نفسية ووحدة وظيفية تميزها عن غيرها من العمليات العقلية وتكون هذه العمليات فيما بينها مجموعة لها عاملها الخاص ، وبالتالى توجد مجموعة أخرى من العمليات كل منها لها عاملها الخاص ، لهذا تسمى هذه النظرية بنظرية العوامل الأولية مثل (العامل العددى ، اللغوى ، المساحى ، الطلاقة فى إستعمال الكلمات ، عامل التعقل ، الذاكرة الصماء ، القدرة على الإدراك ، القدرة على الانتاج). (٣٠)

وبعد هذا العرض لمفهوم الذكاء نستطيع أن نتبين بوضوح علاقته بعملية التعلم، وتدل الدراسات النفسية فى محيط التأخر الدراسى على أن المستويات التعليمية المختلفة تحتاج إلى ما يناسبها من الذكاء ويرجع عدد كبير من حالات الفشل الدراسى إلى قصور الذكاء وعدم تناسبه مع المرحلة التعليمية التى يوجد بها المتعلم.

الفصل الخامس

دوافع السلوك الإنساني

الانفعالات والعواطف

الاتجاهات والقيم





دوافع السلوك الإنساني
MOTIVES

كل سلوك يصدر عن الفرد إنما هو مدفوع وغرضي، ولا يمكن التعرف على مظاهر السلوك الإنساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي وراءها. ولكي يفهم الإنسان غيره من الناس فهما صحيحا فإن الشرط الأساسي هو أن يبدأ بفهم دوافعهم، وما يرموا إليه من أهداف، فالإنسان الذي يضحك أو يبكي يستطيع عادة أن يعين السبب النفسي الذي دعاه إلى الضحك أو البكاء، وحينذاك فهو يعين دوافعه وراء الضحك أو البكاء.

وهناك نوعان رئيسيان من الدوافع، دوافع تنشأ من حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية، كالحاجة إلى الطعام والغذاء والجنس، وإلى تجنب البرد والحر والألم، وهذا النوع من الدوافع لا يتعلمها الفرد ولكنها موجودة فيه بالفطرة، وهناك دوافع تأتي نتيجة نمو الفرد واتصالاته بالآخرين واحتكاكه بظروف الحياة العامة وما تقتضيه هذه الظروف، مثل الحاجة إلى المكانة الاجتماعية، والى النجاح وإلى الأمن ... الخ. ويطلق على النوع الأول من الدوافع في العادة اسم الدوافع الأولية، والنوع الثاني اسم الدوافع الثانوية.

والدوافع الأولية لها خصائصها، فهي: فطرية، وعامة، وتنشأ نتيجة لاختلال التوازن العضوي والكيميائي، وبإشباعها يستعيد الفرد توازنه العضوي والكيميائي كما أنها تحافظ على بقاء الفرد والنوع.

ومتى أشبعت الدوافع الأولية فإن الدوافع الثانوية تبدأ فى أن تحتل مكانتها فى توجيه سلوك الفرد عندما يهتم بإشباعها ويسلك طريقه نحو تحقيقها.

ويمثل البعض (٢) للعلاقة بين الدوافع الأولية والثانوية فى شكل تنظيم هرمى تحتل قاعدته الدوافع الأولية، ثم تأتى بعدها متجهة إلى قمة الهرم الدوافع الثانوية، ووجود الدوافع الأولية فى قاعدة الهرم لايعنى أنها أقل أهمية، وإنما يعنى أنها الأساس وأنها تتحكم فى ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك وفى عمليا، فالدوافع الثانوية لا تظهر ولا تعمل إلا إذا أشبعت الدوافع الأولية التى فى قاعدة الهرم .

واختلف العلماء فى تصنيفهم للدوافع، فقال بعضهم بالدوافع الفطرية والمكتسبة، وقال بعضهم بالدوافع الأولية والدوافع الثانوية وقال بعضهم بالدوافع المباشرة وغير المباشرة، وتحدث البعض الآخر عن الدوافع الشعورية وغير الشعورية، الخارجية والداخلية ... الخ .

والواقع أن الدوافع كلمة شاملة للعوامل الفطرية والمكتسبة الشعورية واللاشعورية، الخارجية والداخلية، لكل ما يدفع إلى النشاط الحركى أو الذهنى وبالتالى تندرج معها جميع صور الدوافع التالية:

الرغبـــــة: Desire = Wish

وتشير إلى الدافع الشعورى المحدد، فنقول نرغب كذا - ونريد كذا - غير أن مدرسة فرويد تستخدم أحيانا كلمة رغبة لاشعورية أو رغبة مكبوتة، ولذلك تعتبر "العقد" دوافع لاشعورية للسلوك، وهى تعتبر دوافع بسبب ما تتضمنه من طاقة وجدانية مكبوتة تدفع السلوك وتوجهه جهات معينة .

الحافـــز: Drive

وهو دافع داخلى فطرى لا يتضمن معنى الشعور ولا يفيـد التحكم الإرادي، والذين يستخدمون كلمة الغريزة يـرون فـى الغريـزة حـافزا فطريـا يدفـع إلـى أنـواع معينة من السلوك تؤدى إلى أهداف معينة حتى ولو لم يعلم بها الفرد، فالحافز قريـب من كلمة "Urge" أى الإلحاح والضرورة .

الاندفـــاع: Impulse

ويتضمن معنى الدفـع المباشـر دون تلكؤ ودون توجيـه إرادي أو تحكم فـى التنبيه، ولذا يسـتخدم اللفـظ فـى العمليـات الفسـيولوجية، أو للسـلوك الاندفـاعى الـذى نصادفه فى بعض الحالات المرضية، كما تستخدمه مدرسة التحليـل النفسـى للسـلوك الغريزى الصادر عن "الهو" فيكون قريبا من الدافز.

الباعـث: Incentive

وهو دافع خارجى يؤثر على الدوافع الداخلية، فالجوع حاجة أى دافع داخلى يختص بالنواحى البيولوجية، أما الطعام فهو باعث، أى دافـع خـارجى يثـير الجـوع، كذلك تعتبر أنواع الثواب والعقاب بواعث خارجية تثير الدوافع والحاجات الداخلية .

الميل - النزعة: Inclination

ويشير عادة إلى الميل الشعورى، ويعتبر الاتجـاه Attitude ميـلا مكتسبا يوجه الفرد فى ظروف معينة وجهات خاصة .

الغريـــــزة: Intict

وهي دافع أو حافز فطرى وتدخل الطاقة الغريزية أو الليبدو فى عداد الحوافز أو الدوافع .

الحاجـــة: Need

وتعنى احتياج الكائن أو نقصه من ناحية، ولذلك يستخدم بعض الأشياء الخارجية لسد حاجته فيكون الشئ الخارجى (كالطعام فى حالة الجوع) بمثابة الدافع الخارجى أو الباعث، والحاجة وهى هنا (الجوع) الدافع الداخلى، وتستخدم كلمة الحاجة عادة للدوافع الداخلية التى تدفع إلى سلوك يختص بالنواحى البيولوجية. (٨٣)

نظرية "ماكدوجل" فى الدوافع:

يري ماكدوجل أن الغريزة ميل نفسى جسمى موروث يوجه انتباه صاحبه إلى أنواع معينة من المدركات فيثير إدراكه لها أنواعا معينة من الانفعال، ويقوده إلى أن يقوم بأعمال معينة، أو على الأقل يحس بدفع إلى تلك الأعمال، وتتضمن الغريزة عند ماكدوجل جوانب إدراكية ووجدانية أو انفعالية ونزوعية .

ظهر هذا الرأى فى أوائل القرن الحالى، وقد بنى على موازنة بين سلوك الإنسان وسلوك الحيوان وعلى موازنة أنواع سلوك الإنسان فى مراحل النمو المختلفة . فوصل بذلك إلى أن الدوافع الأولية للسلوك واحدة فى الإنسان والحيوان

الراقى، وأن هذه الدوافع فطرية وراثية وأنها محركات السلوك خصوصا إ اجتمعت فى المؤثرات الخارجية .

وتحدث ماكدوجل (٥٢) على أنواع من الدوافع الكثيرة الشيوع فقد نسب ماكدوجل سنة ١٩١١ السلوك إلى سبع دوافع، ثم عاد سنة ١٩٢٣ فجعلها أربعة عشر دافع، وهى كالتالى:

• الدافع إلى الهرب والخلاص:

وهو دافع يستثار عادة إذا وجد الإنسان نفسه فى مجال الخطر ويشعر إ ذاك بانفعال الخوف ويهدف إلى تخليص نفسه بالهرب.

• الدافع للمقاتلة:

ويستثار عادة إذا ما أدرك الإنسان نفسه إزاء عائق يمكن التغلب عليه ويقف فى سبيل تحقيق الرغبات فى هذا المجال يشعر الإنسان بالخطر وتحدث لديه تغيرات فسيولوجية ملائمة وينزع إلى تهشيم العائق والتخلص منه عن طريق الهجوم عليه.

• الدافع للاستطلاع:

ويتضح إذا وجد الإنسان نفسه أمام موقف يهمه جزء منه مألوف فينزع إلى استطلاع بقيته، وفى مثل هذه المواقف نجد الأطفال يندفعون إلى العبث بكثير مما يقع تحت نظرهم.

• **الدافع الوالدى (الأمومة والأبوة):**

ويستثار عند إدراك الضعف فى الآخرين وحاجتهم إلى المساعدة وانفعاله المصاحب هو الحنو، ويظهر متأخر عند الإنسان ويتجه بصورته الفطرية نحو حماية الذرية، ولكنه بصورته المعدلة يتجه إلى موضوعات أخرى كالفقراء أو العجزة أو المجتمع.

• **الدافع إلى البحث عن الطعام:**

وهو معروف عند الكبار والصغار، وفى جميع الكائنات والإنسان ويظهر بعد الولادة مباشرة.

• **الدافع للاستغاثـــة:**

ويظهر عند شعور الإنسان بالضعف، والعجز، والحاجة إلـى المعونـة، ومظهرها البدائى الصراخ، وتظهر فى الأطفال دون سابق تعليم.

• **الدافع الجنسى:**

وغايته الأصلية هى الاتصال الجنسى المؤدى إلى التكاثر، ويظهر فـى الإنسان مكتمل النمو فى دور المراهقة.

• **الدافع إلى السيطرة:**

ويظهر إذا وجد الإنسان نفسه فى موقف يشعر فيه بالقوة، ونشاهده فى الأطفال والكبار.

• الدافع إلى التملك:

وغايته حيازة الأشياء، ويظهر فى الطفل منذ مد يده للقبض على ما يراه، ولكنه يظهر بصورة قوية فى الأطفال بعد سن الخامسة، عندما نجد جيوبهم محشوة بمختلف الأشياء.

• الدافع إلى الخضوع:

ويظهر إذا وجد الإنسان نفسه فى موقف يشعره بالعجز، ويترتب على هذا الدافع مع الدافع إلى السيطرة، تقسيم الجماعات إلى زعماء وتابعين.

• الدافع للنفـــــور:

ويستثار فى الأصل من دخول بعض المواد الغريبة فى الفم ولكنه يستثار فى الكبر من رؤية منظر مقزز أو سلوك شائن.

• الدافع إلى الحل والتركيب أو الهدم والبناء:

ويبدو فى عبث الإنسان بيديه بالأشياء لمجرد العبث وهو ظاهر فى الأطفال وفى الكبار بدرجة أقل، ويقوم نشاط هذا الدافع بخدمة أغراض دافع الاستطلاع.

• الدافع إلى الاجتمـــــاع:

ومظهره ميل الإنسان إلى الاجتماع ببنى جنسه، وإلى الأنس والمؤانسة التى هى صفة إنسانية أصيلة.

• الدافع إلى الضحك:

فقد اعتبر ماكدوجل أن الضحك سلوك غريزى فى الإنسان

نظرية "ماسلو" في الدوافــــع:

أشهر ما ساهم به "ماسلو" في نظرية الدوافع هو تصنيفه للحاجـات الإنسـانية في هرم متدرج أساسه الحاجات الفسيولوجية الأساسية ، وقمتـه الحاجـة إلى تحقيق الذات، ويرى أنه إذا كان من الممكن أن تنسب سلوك الطفل إلى دوافـع فسيولوجية فانه من غير المعقول أن نفكر في هذه الحاجـات كدوافـع لسـلوك الراشـدين، فـالكثير من تلك الحاجات النفسية لا تظهر إلا متأخرة في الحياة، وقال أنـه يمكـن أن نصـور تلك الحاجات بشكل هرم متدرج تقع في قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية وفـي قمته الحاجات الثقافية العليا من حاجـة إلى المعرفـة وتحقيـق الـذات، ويعتمـد الـدور الذي تقوم به هذه الحاجات في تقرير سلوك الفـرد علـى مـدى قربهـا أو بعدهـا مـن قاعدة الهرم، فأقوى الحاجات هي الحاجات الفسيولوجية ولا يسعى الفرد إلى إشـباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعـد إشـباع الحاجـات الفسيولوجية وحاجـات الأمـن والسلامة.

وقد اقترح ماسلو نظامين عامين للحاجات هما الحاجات الأساسـية وحاجـات ما بعد الأساسية.

والحاجات الأساسية تشمل:

(١) الحاجات الفسيولوجية كالطعام والشراب والهواء والجنس.

(٢) الحاجة إلى الأمن، وهى التى تتضح فى جهود البشر لإحاطة أنفسهم ببيئة اجتماعية منظمة، لا تشيع الخوف والتهديد، وإنما تشيع الاستقرار والاطمئنان.

(٣) الحاجة إلى الانتماء والحب، وهى التى تدفعنا إلى إقامة علاقات ودية متبادلة وأن نصبح أعضاء فى جماعة.

(٤) الحاجة إلى كسب الاحترام والتقدير وهى التى تدفعنا إلى تكوين فكرة طيبة عن أنفسنا والتمسك بها، وإقناع الآخرين بأحقيتنا فى تقديرهم واحترامهم. (٦٣)

(٥) الحاجة الى تحقيق الذات.

أما الحاجات التى أطلق عليها "ماسلو" ما بعد الحاجات الأساسية فهى كلها تأتى بعد الحاجات الأساسية مشبعة بقدر معقول، وهذه الحاجات تشمل الدوافع الجمالية والمعرفية المرتبطة بفضائل الخير والحق واكتساب المعرفة وتذوق الجمال، والنظام والتماثل، وأعلى هذه الحاجات قدرا هى ميلنا إلى تحقيق الذات.

ويشير "ماسلو" إلى أن ظهور بعض تلك الحاجات يعتمد على إشباع بعضها الآخر، وأن الحاجة التى لم تشبع تسيطر على الفرد وسلوكه بدرجة تجعل نظرته إلى الحياة مختلفة وتؤثر تأثيرا بالغا فى إدراكه وبالتالى فى سلوكه.

وتحكم الدوافع ضمن هذا الهرم علاقة ديناميكية كلية، فالدوافع ليست متعاونة فيما بينها فحسب، بل أنها تدفع الفرد إلى القيام بعمل معين وحين تشبع فإنها تختزل، ولكنها ليست ساكنة، بل أنها على استعداد للظهور عندما تسمح مرة.

علاوة على ذلك فان حاجات أعلى في الهرم قد تطغى على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفسيولوجية حتى ولو لم تشبع.

نظرية "فرويد" في الدوافع:

يرى التحليل النفسي أن في صميم كل شخص دوافع أساسية تمد وجوده النفسي بالقوة المحركة على مدى الحياة. والنفس الإنسانية تتميز بحاجة دائمة إلى تخفيف التوتر الناجم عن هذه الدوافع ، والذي يشعر به المرء على هيئة إحساسات بالضيق، وحين يخفف هذا التوتر عن طريق النشاط الحركي يشعر المرء باللذة، وبناء عليه فان السلوك الإنساني يبدأ بحالة من التوتر وينتهي بحالة من خفض التوتر (توتر-خفض توتر).

والدوافع-في رأي فرويد - تمثل ميلا في المادة الحية إلى استرجاع حالة سابقة، وهو يسلم بأنها كمية من الطاقة متحركة في اتجاه معين، فهي الممثل النفسي للمنبهات التي تصدر عن الكائن العضوي وتتغلغل في النفس، وهي في الوقت نفسه مقياس للمطالب التي تفرضها على الطاقة النفسية صلة النفس بالجسد. (٤٢)

ونظرة فرويد للدوافع نظرة غير محدودة بالنشاط الذاتي للفرد، بل بنى تصوره للدوافع بالنظر في أهدافها، فهو يميز بين دوافع "الأنا" أو حفظ الذات، ودوافع الحب والعدوان، ويذكر أن: " الرضا هو دائما ماتهدف إليه كل الدوافع، ولايمكن تحقيق الرضا إلا بالقضاء على حالة التنبيه في أصل الدافع ذاته".

وقد أشار فرويد - مؤكدا ما ذكره غيره من علماء النفس - إلى صعوبة حد الدوافع أو وصفها بدقة، فمن المستطاع مشاهدة آثارها وأنواع النشاط المترتب عليها

ولكن يكون من المحال التحقق مما يكون وحده دافعا ما - فيقول فرويد: " الدوافع موجودات أسطورية متعالية فى غموضها، ونحن فى عملنا لا نستطيع لحظة تجاهلها، ولكننا لسنا على ثقة البتة عن أننا نراها بوضوح ".

ويقسم فرويد الدوافع إلى قسمين كبيرين:

(١) " اللبيدو" أو دوافع الحب.. (٢) الدوافع العدوانية.

واللبيدو: طاقة غريزة الحياة التى تتوزع بين الأنا "اللبيدو النرجسى" والموضوعات أو الأشخاص "اللبيدو الموضوعى"، فهو من ثم "الطاقة"، وتعتبر مقدارا كميا لايمكن قياسه حاليا، الطاقة التى تدخل فى كل ما تتضمنه كلمة "حب" وجوهر مانعنيه بالحب يتكون من الحب الجنسى الذى يستهدف الاتصال الجنسى، بيد أننا لانفصل عن هذا المعنى كل ماله أية حصة من اسم الحب، من ناحية حب الذات ومن ناحية أخرى حب الوالدين والأطفال والصداقة وحب الإنسانية على وجه العموم، بالإضافة إلى الولاء للموضوعات العينية والأفكار المجردة . فمفهوم الحب عند فرويد ليس مقصورا على منطقة الجنس، بل يشمل كافة العلاقات الوجدانية بين الناس كما يشمل النرجسية أو حب الذات، وهو يتضمن كل النوازع الوثابة التى تدفع إلى الحب أو إلى الخلق.

أما الدوافع العدوانية، فتوفر الطاقة اللازمة للميل إلى القضاء على الحرمان "للميل التدميرى الأولى" وصور العدوان المرتد على الذات.

وتعبر قوة "الهو" من الغاية الحقيقية لحياة الكائن العضوى، وتنحصر هذه الغاية فى إشباع حاجاته الفطرية، ولايمكن وصف الهو بأنه يستهدف المحافظة على الحياة ولا اتقاء الأخطار باستخدام القلق، فتلك مهمة الأنا الذى يجب عليه أيضا أن

يكتشف أنسب الوسائل وأقلها خطرا للحصول على الإشباع، مع اعتبار العالم الخارجي، وقد يكون للأنا الأعلى مطالب جديدة ولكن وظيفته الرئيسية تظل تقييد الإشباعات.

إن هدف دوافع الحب، إنشاء وحدات جديدة لا تفتأ تزيد حجما والاحتفاظ بها على هذا النحو، ومن ثم فهدفها الربط، أما هدف الدوافع العدوانية فهو على الضد: حل الروابط وبالتالي تدمير الأشياء ويمكن أن نتصور أن الغاية القصوى لغريزة التدمير هي رد الكائن الحي إلى الحالة اللاعضوية ولذا تسمى "غريزة الموت"، وهذا يفسر معنى أن الغريزة تنزع إلى العود إلى حالة سابقا، بما أن الحي متأخر في الظهور عن غير الحي.

وفي الوظائف الحيوية تتعارض الغريزتان الأساسيتان أو تتحدان فعملية الغذاء تدمير للموضوع الغاية النهائية منه إدماجه، والعملية الجنسية عدوان يرمي إلى أوثق اتحاد، هذا الانسجام والتباين بين الغريزتين الأساسيتين يتجاوز نطاق الكائنات الحية إلى ميدان الكائنات غير الحية، حيث القوتان المتعارضتان المهيمنتان، قوتا التجاذب التنافس.

وللتفاوت في نسبة امتزاج الغرائز نتائج بينة ظاهرة، فزيادة العدوان الجنسي زيادة مفرطة تحول محب إلى قاتل من أجل اللذة الجنسية، كما أن الانخفاض الشديد في العامل العدواني يجعل منه خجولا أو عنيدا.

ويعمل الأنا الأعلى على تثبيت كميات كبيرة من الغريزة العدوانية داخل الأنا، وتعمل ضد الذات على نحو تدميري. وهذا أحد الأخطار الصحية التي يتقبلها الإنسان في سبيل النمو الحضاري، وكبح العدوان ضار بوجه عام، فهو يعمل على

الإهلاك. والشخص فى صورة الغضب يبين كيف يتم الانتقال من العدوان المقيد إلى تدمير الذات، وذلك بتحويل عدوانه على ذاته، فهو يجذب شعره أو يلطم وجهه بقبضتيه، وهذه معاملة كان يود لو وجهها إلى شخص غيره . (٢٧)

وحين يولد الطفل يكون نشاط الدوافع الليبيدية والعدوانية غير متفاضل ويتضمن النضج الانفعالى أن يكتسب المرء القدرة على مواجهة هذه الدوافع بحيث يضطرد تكاملها وتوحدها فى نطاق وظائف الشخصية، بدلا من أن تظل فى صراع دائم، والطفل مثلا يتعلم بالتدريج كيف يغير أو يحول وجهة ميوله العدوانية، حتى لا يضيع على نفسه فرص إشباع حاجته إلى حب الراشدين الساهرين على راحته، والواقع أن هاتين المجموعتين من الغرائز لا تنفصلان أبدا، فكل ماندرس من دوافع غريزية مؤلف من أمزجة أو أخلاط من هذين الصنفين من الدوافع. (٤٢)

ومن الصعب تفهم عمل الدوافع إن لم تنظر إليها فى علاقتها ببناء النفس بأسره، فكل نسق من الأنساق النفسية الثلاثة (الهو، والأنا، والأنا الأعلى) مصدر من مصادر الطاقة النفسية اللازمة لعمل الشخصية، والمعتقد أن الطفل يولد بدون أنا، وإن وظائف الأنا المستقبلة تحتاج إلى طاقة، ويستمد الأنا طاقته النفسية من الدوافع الرئيسية التى تصدر عن الهو، ومن ثم قد تتبع الطاقة المنصبة فى الأنا وكذا الأنا الأعلى من الليبدو أو العدوان، كما يمكن أن تتحول إليها ثانية، ومن الجوهرى لكمال الصحة النفسية ألا يفقد الليبدو هذه المرونة التامة.

الانفعالات والعواطف

EMOTIONS & SENTIMENT

(أولاً) الانفعالات:

الانفعال حالة تغير مفاجئ تشمل الفرد كله دون أن يختص بها جزء معين من جسمه، إن هذه الحالة الانفعالية المفاجئة تزول بزوال المثير أو المنبه الذى أثارها.

فالانفعال سلوك أو استجابة ذات صبغة وجدانية لها مثيراتها ومظاهرها ونتائجها، أى وظائفها التى يعمل الانفعال على تأديتها، ويعتبر الانفعال بوجه عام، مظهراً لفقدان الاستقرار أو التوازن بين الفرد والبيئة كما أنه فى الوقت ذاته وسيلة لإعادة التوازن.

أما المنبه المثير للانفعال، الذى يكون بمثابة إخطار أو تصورا أو غير ذلك، كما يكون المثير للانفعال فى بعض الحالات داخليا بحتا كما فى حالات الاكتئاب، ولكن الانفعال لا يتوقف على المنبه المثير له فحسب ولكن على الشخص المنفعل واستعداده وتكوينه وحالته الصحية والمزاجية وخبراته السابقة، ومعنى أو قيمة المنبه بالنسبة له، كما يتوقف على جهازه العصبى عموما، وعلى نشاط الغدد الصماء بالجسم وكيمياء الدماغ.

أما الانفعال من حيث هو إستجابة، فله جانب وجدانى شعورى ذاتى أو استبطانى، ونقصد به "الخبرة الشعورية"، وهو إحساس الشخص المنفعل بانفعاله سواء كان حبا أو خوفا أو غضبا، وهذا الجانب الوجدانى هو الذى يميز حالة انفعالية عن حالة أخرى، وكثيراً ما تستخدمان كلمتى انفعال ووجدان كمترادفين، فعندما

يعرف الانفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية، وفى تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الانفعالية. وتطلق كلمة وجدان كذلك على أبسط أنواع الانفعال، وهو الشعور الذاتى أو الجانب الانفعالى المصاحب لكل إدراك حسي، وهو الإحساس بالارتياح أو الرضى أو السرور أو شعورا بعكس ذلك، وهو ما يسمى وجدانا ومن ذلك يحكم الإدراك الحسى على المنبه حكما ضمنيا، بأنه ملائم أو سار أو بأنه مكدر وغير ملائم.

وللانفعال جانب فسيولوجي داخلي وجانب بدني خارجي، أما عن الجانب الفسيولوجي فنقصد به الحالات العضوية المصاحبة للانفعال وتتناول الجهاز العصبي، وأعضاء الاستجابة التى يعصبها كالغدد والجهاز الدوري والأحشاء وغيرها، بعضها بالتنبيه والبعض الآخر بالكف.

وقام كانون Cannon العالم الفسيولوجي، بدراسة التغيرات الفسيولوجية الملابسة لأنواع الانفعال المختلفة كالخوف والغضب والتهيج الجنسي والارتباك الناشئ عن عدم القدرة على اتخاذ رأى حاسم، وتوصل إلى أن أهم هذه التغيرات الملابسة ، تغير فى التوتر العضلى وعلى الأخص توتر العضلات الملساء، ثم تغير فى الافرازات ثم فى الجهاز الدورى والجهاز التنفسى، أما التغيرات الكيميائية فأهمها تغيير فى سكر الدم، وغير ذلك من الأحداث التى تأتى كأثر لتنبيه الجهاز العصبى السمبثاوى والغدد الصماء، وتدل الدراسات الحديثة على قيام تغيرات فى التوازن الكهربائى بين الخلايا وما يحيط بها من سوائل.

وتتميز هذه الأحداث جميعاً بصفات مشتركة :

- يستفيد الفرد من هذه التغيرات نشاطا يبدو فى سلوك الهرب أو الهجوم .

- تؤثر هذه الأحداث على جميع أجهزة الجسم بحيث يحدث فيها خلل مؤقت فى الوظائف .
- إذا لم تصرف هذه التغيرات الفسيولوجية عن طريق نوع من النشاط فستبقى دوماً أو سوف تتبعها ألوان أخرى من التغيرات. ومثال ذلك اضطراب التوازن الهرموني وما ينشأ عنه من اضطراب الجهاز الحركى للأوعية نتيجة لتنبيه شديد ومستمر فى الغدد الادرينالية والدرقية، وتمدد المرئ نتيجة لتقبض عضلات القلب المستديم وما يتبع تعدد المرئ من اضطراب التغذية . (٧٤)

أما عن أن للانفعال جانب بدنى خارجى فهذا نلاحظه من التعبيرات والحركات المصاحبة للانفعال وهى التى تعطى للمنفعل صورة نستشف منها نوع الانفعال الذى يعانيه، والتى تضعه فى وضع مناسب للتصرف اللازم، ويظهر ذلك فى ملامح الوجه وهيئة البدن ونبرات الصوت .

يصاحب الانفعال جانب سلوكى أو نزوعى، وهى الاستجابة التى يقوم بها الفرد تجاه المنبه المثير للانفعال، كالهرب فى حالة انفعال الخوف، والقتال فى حالة انفعال الغضب ... إلى غير ذلك من استجابات يواجه بها الفرد المثيرات المسببة لانفعالاته .

ومن شأن هذا الجانب السلوكى للانفعال أن يعيد للفرد توازنه واستقراره، ويعود الفرد إلى هدوئه ومزاولة نشاطه العادى من جديد .

نمو الانفعالات:

تلعب الرغبة دورها فى إثارة الانفعال، ولما كانت رغبات الطفل عنيفة لا تقبل تأجيلا فانها تثير الانفعال بسرعة وشدة . أما عندما ينضج فإن شدة رغباته تقل لتعددها ويصبح قادرا على ضبطها فيقل سرعة وشدة الانفعال فى سلوكه. وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن علاقة الطفل بعالمه تتميز بطابع انفعالى واضح إذ أن ما يكون ذا نفع له يثير مشاعر الحب فى الوقت الذى تثار فيه مشاعر الكراهية إذا ما تعرض من عالمه للإحباط .

بدراسة الانفعال لدى الحيوانات تبين أن الحيوانات الدنيئة لا تبدى أى انفعال بل تستجيب مباشرة للمثيرات، وكلما ارتقت الحيوانات وارتقى جهازها العصبى أصبحت أقدر على التعبير الانفعالى كما هو لدى القردة العليا، وهذا ما نعلمه فى نمو الجهاز العصبى المركزى، إذ يزيد من قدرة الكائن على الشعور بحالته أى بالانفعال، فعلى قدر رقى الجهاز العصبى ينشط الشعور ويظهر الانفعال .

أما بالنسبة للطفل فان ارتباطه بالجانب الحيوى أشد من ارتباط الراشدين ولكنه مع ذلك ارتباطا يختلف عن ارتباط الحيوان، فسرعة نمو العمليات الشعورية تجعل الانفعال أكثر وفرة منه لدى الراشد ولدى الحيوان. فلارتباطه بالجانب الحيوى مع سرعة شعوره تكون المرحلة المبكرة من حياته وافرة الانفعال. لذلك يعبر الجانب الحيوى لديه عن نفسه بالانفعال أكثر من التعبير السلوكى المباشر الذى نلاحظه لدى الحيوان، كما يزيد التعبير الانفعالى لديه عن مثيله لدى الراشد حيث يكون التفكير هو نمط الاستجابة الغالب على الراشد، وهو ما يفتقده الطفل فى سنواته الأولى .

ولكن، كيف تنمو الانفعالات؟ .. ومتى تتمايز؟ ..

اتجه اهتمام علماء النفس إلى دراسة الانفعالات الموجودة عند الأطفال فى فترة حياتهم الأولى عقب الولادة، وانتهت جميع هذه الدراسات التى أجريت فى هذا الموضوع إلى أن جميع المنبهات الشديدة أو المفاجئة تثير فى الطفل الرضيع استجابة انفعالية واحدة هى عبارة عن حركة عامة غير منظمة تشمل معظم بدنه، فتتحرك ساقاه وذراعاه حركات سريعة غير منظمة وتنقبض أصابع يده ويضطرب تنفسه وتتقلص عضلات وجهه، وقد يصرخ الطفل أو يبكى ويمكننا أن نصف هذه الاستجابة الانفعالية باختصار بأنها حالة من " التهيج العام غير المنظم وغير المتميز"، ثم تأخذ الانفعالات الأخرى فى الظهور والتميز فيما بعد. وحينما ينمو الطفل تبدأ حالة التهيج العام فى التمييز وتتخذ صوراً مختلفة وتأخذ فى الظهور بالتدريج بعض التعبيرات الانفعالية المتميزة .

ففى حوالى الشهر الثالث يتميز من حالة التهيج العام انفعالان مختلفان، هما السرور والضيق، مع بقاء التهيج العام كاستجابة عامة .

وخلال الشهور الثلاثة التالية، أي فى حوالى الشهر السادس تتميز فى انفعال الضيق ثلاثة انفعالات متباينة هى الخوف والغضب والتقزز وعند بلوغ الطفل عامه الأولى تتمايز المجموعة الأولى الخاصة بالسرور فيظهر انفعالان جديدان هما البهجة والحب، وفى خلال الشهور الستة الأولى من عامه الثانى يتمايز الحب إلى حب موجه للكبار وحب موجه للصغار كما يتمايز الشعور بالضيق إلى شعور بالغيرة، ولا يزيد على ذلك فى الأشهر الستة التالية أكثر من انفعال آخر وهو انفعال الفرح.

وبتقدم الطفل في العمر يؤدي إلى نشوء انفعالات مختلفة باختلاف دوافعه .

ويؤثر كل من النضج والتعلم في نمو الانفعالات. غير أن حدوث نمو الانفعالات على نسق واحد تقريبا عند الأطفال في سني المهد يؤكد أن النضج النضوج هو العامل الأساسي الذي يؤثر على نمو الانفعالات في الفترة المبكرة من حياة الطفل. وكلما تقدم الطفل في العمر كان أثر التعلم أكثر وضوحا فيتعلم حين يكبر كيف يعدل انفعالاته وكيف يضبطها ويسيطر عليها. فالطفل الصغير قد يظهر انفعال الغضب ويثور لأتفه الأسباب ولكن يتعلم حينما يكبر كيف يضبط انفعال الغضب في كثير من المواقف التي كانت تثيره من قبل .

طرق اكتساب الانفعالات :

الانفعالات أنماط سلوكية مكتسبة، يتعلمها الفرد ويتسم معظم أنماط سلوكه، وهناك ثلاث طرق رئيسية يتم عن طريقها اكتساب وتعلم الاستجابات الانفعالية .. وهي :

- التقليد والمحاكاة .
- الاقتران الشرطي .
- الفهم والإدراك .

يلجأ الطفل عادة إلى تقليد سلوك الكبار ومحاكاتهم، وخصوصا المقربون منهم كالأم والأب والأخوات، وكذلك الأفراد المحيطين بهم، وعن طريق تقليد الكبار يتعلم الأطفال بسرعة الاستجابات الانفعالية التي تظهر عادة على سلوكيات الكبار تجاه المواقف المختلفة .

كذلك يتعلم الطفل أن يستجيب بانفعالات معينة تجاه مثيرات كانت محايدة بالنسبة له لا تثير انفعالا معينا لديه في الأصل، ونتيجة لاقترانه بمثير آخر لديه بالفعل قوة استدعاء الاستجابة الانفعالية، وبتكرار ظهور المثير المحايد مع المثير الطبيعي، يكتسب المثير المحايد صفة وخاصية المثير الطبيعي ويصبح قادراً على استدعاء نفس الاستجابة الانفعالية .

ولتوضيح هذه الطريقة في تعلم الانفعالات سنعرض للتجربة التي قام "واطسون" ليؤكد عملية الاقتران في تعلم الانفعالات .

قدم واطسون فأرا أبيض إلى طفل صغير من العمر أحد عشر شهرا فلم يخف الطفل منه بل داعبه ومد يده اليه ليلمسه، وما كادت يد الطفل تلمس الفأر حتى قرع العالم "واطسون" قطعة من الحديد من وراء الطفل فصدر صوت شديد خاف منه الطفل، ولما تكررت هذه العملية عدة مرات بدأ الطفل يخاف من الفأر، فكلما قدم الفأر له بعد ذلك خاف منه وابتعد عنه، وهكذا برهن "واطسون" على أن الطفل قد تعلم الخوف من الفأر وهو لم يكن يخافه من قبل هذه التجربة ولكن لاقترانه بمثير يخافه الطفل (الصوت العالي المفاجئ) أصبح يثير لديه انفعال الخوف .

وعلى هذا النمط يمكن أن يتعلم الفرد كثيرا من المخاوف فإذا حدث انفعال الخوف لأي سبب من الأسباب التي تستدعي الخوف ارتبط انفعال الخوف ببعض الأشياء الخارجية التي كانت موجودة أثناء حدوث الانفعال بحيث تكتسب هذه الأشياء القدرة على إثارة انفعال الخوف فيما بعد وتسمى هذه الطريقة التي يتعلم بها الفرد كثير من انفعالاته بالاقتران أو الاشتراط .

هذا. ويتعلم الفرد أيضا بعض انفعالاته عن طريق الفهم والإدراك وتتوقف هذه الطريقة على مدى معرفة الفرد وفهمه لما قد يترتب على موقف معين من نتائج، هذا الفهم يساعد فى تكوين الاستجابة الانفعالية، فالخوف مثلا من النار أو الحيوانات المفترسة أو أسلاك الكهرباء المكشوفة ... الخ، ثم نتيجة لفهم وإدراك الفرد لخطورتهم وهكذا يكتسب الفرد عديد من الانفعالات السارة نتيجة للفهم وإدراك النتائج والمترتبات .

طرق السيطرة على الانفعالات :

مما تقدم يتضح لنا مدى خطورة الانفعالات النفسية الشديدة على كل من الصحة النفسية والجسمية للفرد. لذلك وجب على كل إنسان أن يتعلم كيف يضبط ويتحكم فى انفعالاته، حتى لا يدع نفسه نهبا لكثير من الانفعالات الشديدة التى قد تنتابه من حين لآخر ولأتفه الأسباب فليس من الحكمة فى شئ أن يستسلم الإنسان للعديد من المخاوف التى لامبرر لها منطقيا . وليس من الحكمة أيضا أن يسترسل الإنسان فى الغضب لكل أمر لا يوافق هوى فى نفسه . كما أنه ليس من الحكمة أيضا أن يسترسل فى انفعال الضحك بمبرر وبدون مبرر، فلا يصح للإنسان أن ينقاد لانفعالاته المختلفة انقيادا أعمى، دون أن يحاول أن يحكم عقله فيها . ويستطيع الإنسان بشيء من التدريب والمران، وبشيء من الصبر والأناة، وبشئ من العقل والروية، أن يتعلم كيف يضبط ويتحكم فى انفعالاته ويسيطر عليها .

ونورد فيما يلى بعض الاقتراحات العامة التى قد تساعد على تعلم ضبط الانفعالات على وجه العموم : (٦٦)

قواعد عامة للسيطرة على الانفعالات :

(١) إفرغ الطاقة الانفعالية فى أعمال مفيدة:

يولد الانفعال طاقة زائدة فى الجسم، ومن المفيد أن يستغل الإنسان هذه الطاقة فى القيام ببعض الأعمال النافعة والمفيدة، بقصد التخلص من هذه الطاقة. ومن ثم تعود إليه راحة البال وهدوء النفس.

(٢) حول انتباهك إلى أشياء أخرى :

قيام الإنسان ببعض الأعمال النافعة حيال الانفعال، لا يخلصه من طاقته الانفعالية فحسب، بل يحول انتباهه إلى أشياء أخرى ، بما يعينه على التخلص من الانفعال ويصل به إلى حالة الهدوء النفسى .

(٣) حاول إثارة استجابات معارضة للانفعال :

ينجح بعض الناس فى التخلص من الخوف إذا لجأوا إلى استجابات أخرى تقاوم انفعال الخوف، وبذلك يزول الخوف تدريجيا .

(٤) ابعث حالة من الاسترخاء فى بدنك :

فى حالة الانفعال يحسن أن يدرب الإنسان نفسه على أن يبعث فى بدنه حالة من الاسترخاء العام، مما يعمل على تهدئة حالة الانفعال.

(٥) تعلم أن تنظر إلى العالم نظرة مرحة :

تعلم أن توجه نظرك إلى المواقف التى تثير فيك انفعالات الاستبشار والسرور، هذا يهون على نفسك المواقف الانفعالية الشديدة .

(٦) تجنب البت فى أمورك الهامة أثناء الانفعال :

الانفعال يحجب الإدراك ويعطل التفكير، لذلك فإنه من الخطأ إصدار الأحكام الهامة حينما يكون الإنسان فى حالة انفعال تجنبا للأضرار التى قد تلحق به.

(٧) **تجنب المواقف التى تثير انفعالك :**

إذا عجزت عن ضبط انفعالك فى بعض المواقف فيحسن بك أن تحاول تجنب هذه المواقف. (٦٦)

(ثانياً) العواطف:

العاطفة عبارة عن تركيبة انفعالية (تجميع بعض الانفعالات الموجودة أصلاً فى نفس الفرد)، هذه الانفعالات تنتظم فيما بينها، ثم تدخل فى تركيب جديد، لم يكن موجودا من قبل. إن هذه المجاميع الجديدة تكسب الحياة الانفعالية المستقبلة قدرا من الانسجام، وقد تتجمع من جديد فى مجاميع أوسع، وهذه بدورها حين تتجمع ثانية فى نظام واحد شامل متناسق تكون ما نسميه بالشخصية، إن العواطف الثابتة تعطى الحياة الوجدانية نظاما واتساقا نحو أهداف بالذات

فالعواطف تلعب دورا هاما فى حياة الإنسان، وهى مصدر دوافعنا وجهودنا، إن العواطف تعمل دائما على أن تنظم الانفعالات لدى الفرد فلو ترك إنسانا ما دون تنظيم لانفعالاته، أصبحت حياته مهوشة، لا انسجام فيها، كما أن للعواطف أهمية فى توجيه السلوك(٧٦)، فلو تأملنا عاطفة الأم نحو طفلها، وكيف تصوغ هذه العاطفة حياتها وتشكلها وكيف تحدد كل سلوكها وتحفظ هذا السلوك من أجله، وحتى آخر لحظة من لحظات حياتها وكيف تتحمل المتاعب والصعاب فى سبيله دون أن تشكو مرة، لو تأملنا هذا لأدركنا معنى العاطفة.

والعواطف مكتسبة بالخبرة (وان كان لها أساس فطرى) وتتعلق العواطف بالقيم (الحق والجمال والخير)، فتظهر العاطفة الذهنية عند الحكم على الأمور بالتصديق أو التكذيب، وتتجلى العاطفة الخلقية فى حكمنا على الأمور بالخير أو الشر، كما تبدو العاطفة الجمالية فى الحكم على الأشياء والأمور من حيث حسنها وقبحها، وقد يكون موضوع العاطفة شخصا أو شيئا عيانيا أو يكون مجردا. (٨٣)

وتتطور العواطف مع نمو الفرد واتساع خبراته، فالموضوع أو الشخص الذى بتكراره يرتبط بخبرات سارة تتكون حوله عاطفة حب، والموضوع أو الشخص الذى بتكراره يرتبط بخبرات مؤلمة تتكون حوله عواطف الكراهية.

وكلما كانت عواطف الفرد متسقة ومتناغمة كلما دل ذلك على تكامل الشخصية وسوائها، أما إذا كانت العواطف متناقضة دل ذلك على اضطراب الشخصية وانحرافها.

الاتجاهات والقيم

الاتجاهات: Attitudes

لكل منا اتجاهات توجه سلوكه فى مواقف معينة سواء كانت المواقف متصلة بأمور دينه أو عمله أو طرق تعامله من الناس أو نشاطه أو نظرته إلى فرد أو مؤسسة أو أمة أو جماعة من الناس .. الخ. (٦٥)

وينظر علماء النفس إلى الاتجاه على أنه استعدادا وجدانى مكتسب ثابتا نسبيا، يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء الموضوعات، من حيث تفضيلها. وقد يكون هذا الموضوع قرارا أو فكرة أو مبدأ أو نظاما اجتماعيا أو قيمة. (٧٠)

كما أن العلماء يصنفون الاتجاهات إلى اتجاهات موجبة وأخرى سالبة، وذلك وفقا لنوع الاستجابة الصادرة بالإقبال كانت أو بالنفور كما قد تكون الاتجاهات نوعية أو عامة ، قوية أو ضعيفة.

تعاريف للاتجاه :

تعددت تعاريف الاتجاهات. فعرفها بالدوين Baldwin بأنها "الاستعداد للقيام بعمل ما"، ويعرفها بوجاردوس Bougardous

بأنها "النزعة للتصرف سواء ايجابيا أوسلبيا لوضع ما فى البيئة التى تحدد قيماً ايجابية أو سلبية لهذا التصرف"

أما مورجان Morgan فيذكر أن الاتجاه هو موقف عقلى يوجه السلوك نحو خبرة جدية متأثرة بالخبرات السابقة

ويعرف ألبورت Alport (٨٩) الاتجاه بأنه "حالة من حالات التهيؤ العقلى العصبى التى تنظمها الخبرة وتؤثر تأثيرا ديناميكيا عاقا وموجها" (استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة).

ويعرف "بورنـج ولانجفيلد" Boring And Langfelt (٩٤) الاتجـاه بأنـه الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد.

أما "شيف" Chave (٩٨) فيرى أن "الاتجاه مركب من الأحاسيس والرغبات والمعتقدات والميول التي كونت نمطا مميزا للقيام بعمل ما أو الاستجابة نحو موقف محدد بفضل الخبرات السابقة المتنوعة".

وعرف ترياندس Triandis (١٣٩) الاتجاه بأنه فكرة مشبعة بالعاطفة تميل إلى تحريك السلوك نحو فئة معينة مـن المواقف ويرى أن للاتجـاه ثـلاث مكونـات، مكون عقلي، ومكون وجداني، ومكون سلوكي.

أما عباس عوض (٤٩) فيعرف الاتجاه بأنه "استعداد وجداني مكتسب، ثابتا نسبيا، يحدد سلوك الفرد ومشاعره إزاء الأشياء أو الاشـخاص أو الجماعـات أو الموضوعات يفضلها أو يرفضها، أو نحو فكرة الفرد عن نفسه .

أما "نحن" فنعرف الاتجاه بأنه:

اسـتعداد مكتسـب مشـبع بالعاطفـة يحـدد سـلوك الفـرد ازاء المواقـف والموضوعات والأشخاص التي يتعامل معها فـي البيئـة المحيطـة بـه أمـا يقبولها أو رفضها.

ويشمل الاتجاه عناصر أساسية :

- **العنصر المعرفي:**

والذي يكتسب عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته وقدر تعليمه.

• العنصر الشعورى :

حيث يتأثر الاتجاه بالتعزيز والتدعيم النفسى الذى يتمثل فى درجة الانشـراح أو الانقباض التى تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة.

• العنصر السلوكى :

والذى يمثل الوجهة الخارجية لـه، فيمثل انعكاسا لقيم الفـرد واتجاهات وتوقعات الآخرين.

كما أن اتجاه الفرد نحو موضـوع معين قـابل للتغير مـن خـلال المعلومـات الجديدة التى يكتسبها وأيضا عن طريق الخبرات المباشرة التى يقابلها الفرد فى حياته.

القيم

مقدمـــة:

مما لاشك فيه أن القيم تمثل جانبـا رئيسيا مـن ثقافـة أى مجتمـع، بـل يمكـن القول أنهـا تمثل لـب الثقافـة وجوهرهـا، وأن القيـم يمكـن أن تحـدد وتنظـم النشـاط الاجتماعى لكافة أفراد المجتمع . (٧٢)

وقد أوضحت الدراسات (٨٧) أن الجماعات التى تجمـع علـى أسـاس تشـابه القيم يتفاعلون بدرجة أكثر وأفعل من الجماعات التى تتكون عشـوائيا دون اعتبـار لنسق القيم لدى أعضائها.

ويرى علماء النفس أن هناك ارتباط وثيقا بين الشخصية ككـل وبيـن القيـم، فاذا عرفنا قيم الشخص فاننا نعرف شخصيته جيدا.

ويذكر "ميرفي" أن التنظيم القيمي بطبيعته في القمة من تنظيم الشخصية، وربما كانت الشخصية هي-إلى حد كبير جدا- التنظيم القيمي للشخص. (٨٤)

والقيم من أكثر سمات الشخصية تأثرا بالثقافة العامة التي يعيش فيها الانسان، ومن ثمة أكد الكثيرون التباين في القيم بين الأفراد الذين يعيشون في طبقات أو مجتمعات تختلف ثقافيا فيما بينها .(٥٤)

كما أن القيم هي التي تقدم التبريرات التي تساق للأفعال، وسواء تم ذلك نزولا على تقدير ذاتي أو اجتماعي، ومن هنا تأتي أهميتها في تفسير السلوك والدوافع اليه، ذلك لأن القيم من أهم الوسائل التي تزيد من فهمنا للشخصية الانسانية وتمكننا من تفسير الاختلافات في السلوك.

وتختلف المواقف النظرية في معالجتها ونظرتها للقيم وبخاصة من حيث التأثيرات التي تساعد على اكتسابها وما اذا كانت تتم بشكل ذاتي ومنفرد تماما، أو من خلال التنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع، وإن كان البعض ينظر اليها على أنها بناءات اقتصادية وبيولوجية فرعية. (٧٠)

والقيم تكوين فرضي يستدل عليه من خلال التعبير اللفظي والسلوك الشخصي والاجتماعي، وهي عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وهي مفهوم مجرد ضمني غالباً يعبر عن درجة التفضيل الذي يرتبط بالأشخاص أو الأشياء، أو المعاني أو أوجه النشاط. (٢٢)

وينظر إلى القيم بوصفها اتجاهات شاملة أي أنها حالات خاصة من مفهوم الاتجاه وهي تعتبر محصلة تطور الكثير من عمليات الانتقاء والتعميم التي تتيح

اتساقا طويل المدى وتنظيما فى سلوك الفرد بوصفها اطارا مرجعيا ينظم نطاقا أوسع مدى من الاتجاه فى تأثيره على الموضوعات.

إن القيم هى اتجاهات مركزية نحو ماهو مرغوب أو غير مرغوب، وتشكل القيم المركزية محورا لكثير من الاعتقادات والاتجاهات والسلوك، وقد تؤثر فى أحكامنا وأفعالنا إلى ماهو أبعد من الموقف المباشر أو الموقف المعين وذلك عن طريق امداد الفرد باطار مرجعى لادراك وتنظيم الخبرة وللاختيار بين بدائل الفعل. (٦٥)

وتعتبر دراسة القيم من أهم الدراسات التى تهتم بها البحوث النفسية فى الوقت الحاضر، ذلك لارتباطها بعدة نواحى نظرية وتطبيقية فى ميدان علم النفس. وقد وضعت عدة تعريفات للقيم واختلف استخدام العلماء وتعريفهم لمصطلح "قيمة" اختلافا واسعا ابتداء من المستوى الاجرائى حتى مستوى ماوراء النظرية Metatheory، وعلى الرغم من هذا الخلاف إلا أن هناك شبه اجماع واتفاق على أن القيمة هى:

"مجموعة أحكام يصدرها الفرد على بيئته الانسانية والاجتماعية والمادية، وهذه الأحكام هى فى بعض جوانبها نتيجة تقويم الفرد أو تقديره، الا أنها فى جوهرها نتاج اجتماعى استوعبه الفرد وتقبله بحيث يستخدمها كمحكات أو مستويات أو معايير، ويمكن أن تتحددَ اجرائيا فى صورة مجموعة استجابات القبول والرفض ازاء موضوعات أو أشخاص أو أشياء أو أفكار. (٥٨)

وبمعنى أكثر ايجازا هى "أحكام يصدرها الفرد على العالم الانسانى والاجتماعى والمادى الذى يحيط به".(٥٤)

والقيمة بمعناها المجرد هى أى شئ أو ظاهرة أو سلوك له قيمة لدى الفرد نتيجة لتقديره أو تقويمه الخاص لهذا الشئ أو الظاهرة أو السلوك.

فمن أهم خصائص القيم، أنها انسانية، نسبية تترتب ترتيباً هرمياً، تتضمن نوعا من الرأى والحكم، كما تتضمن الوعى بمظاهره الادراكية والوجدانية والنزوعية. (٤٤)

كما أن القيم ظاهرة دينامية متطورة لذلك لابد من النظر اليها من خلال الوسط الذى تنشأ فيه والحكم عليها حكما موقفا، وذلك بنسبتها إلى المعايير التى يضعها المجتمع فى زمن معين وبأرجعها إلى الظروف المحيطة بثقافة المجتمع. (٨٤)

إن القيم كمعايير وأحكام على السلوك والنشاط هى فى الأصل نتيجة ومحاول لنوع النشاط ونمط الخبرة والتجارب المادية المعاشة فى علاقة الانسان ببيئته المادية والمعنوية.

كما أن القيم افراز لنشاط اقتصادى واجتماعى معين وظروف وعلاقات معينة وعندما تستقر هذه الظروف والأوضاع لفترة من الزمن تستقر معها القيم وتتحول فى هذه الحالة إلى دوافع ذاتية للسلوك والنشاط وفى نفس الوقت إلى أهداف وآمال لاستمرار تحقيق وتأكيد السلوك الذى أفرزها. (٢٩)

ويعتبر الكتاب الذى ألفه "سبرنجر" Spernger وأطلق عليه أنماط الرجال. وفيه تكلم عن أنماط ستة من القيم، وهى: القيمة النظرية، والاقتصادية، والجمالية، والاجتماعية، والدينية، والسياسية، أساسا لاختبار القيم الذى وضعه "ألبورت وفرنون "وهو الاختبار الذى شاع استخدامه فى دراسة القيم لدى الأفراد، كما أنه يعد أساسا لجميع المقاييس التى إنبثق منه فيما بعد

ولايعنى ذلك التقسيم الذى أورده "سبرانجر" للقيم أن الأفراد يتوزعون عليها، ولكنه يعنى أن هذه القيم توجد جميعها فى كل فرد، غير أنها تختلف فى ترتيبها من فرد لآخر قوة وضمنا فى الفرد، وفى مجموعات الأفراد. (٥٤)

* القيمة النظرية:

ويقصد بها اهتمام الفرد إلى اكتشاف الحقيقة، والتعرف على العالم المحيط به. والسعى لمعرفة القوانين التى تحكم الأشياء (٢٣) وهو فى سبيل ذلك الهدف يتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به فهو يوازن بين الأشياء على أساس ماهيتها، كما أنه يسعى وراء القوانين بقصد معرفتها دون النظر إلى قيمتها العملية أو الصور الجمالية لها. ولذلك نجد أن الأشخاص الذين يضعون هذه القيمة فى مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم يتميزون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية. (٥٤)

* القيمة الاقتصادية:

تتعلق بالمنفعة المادية والثروة، مثل الاهتمام بما هو نافع اقتصاديا والعمل على الحصول على الثروة واستثمارها والاهتمام بالانتاج والتسويق والاستهلاك، ووضع الثروة فى المقام الأول فى اختيار الزوج (٢٣)، ولذلك نجد أن الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيمة يتميزون بنظرة عملية فى تقييم الأشياء والأشخاص تبعا لمنفعتها.(٥٤)

• **القيمة الجمالية :**

تتعلق بالفن والجمال ، مثل : الاهتمام بما هو جميل شكلا وتناسقاً وتشجيع الفن والابتكار الفنى ، والاهتمام بالتذوق الفنى والجمالى ودراسة الأدب الذى يصور الحب فى أسمى صوره ، ووضع الجمال فى المقام الأول فى اختيار الزوج . (٢٣) .

ولا يعنى هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون فنانين مبتكرين ، بل أن بعضهم لا يستطيعون الإبداع الفنى ،وإن كانوا يتذوقون نتائجه . (٥٤)

• **القيمة الدينية :**

تتعلق بالتعاليم الدينية والسلوك الدينى مثل : معرفة ما وراء العالم الظاهرى ، ومعرفة أصل الإنسان ومصيره ، والإيمان بالله المسيطر على الكون ووضع الدين فى المركز الاجتماعى فى المقام الأول فى اختيار الزوج .(٥٤)

• **القيمة الاجتماعية :**

تتعلق بالجوانب الاجتماعية فى الحياة مثل الاهتمام بالآخرين وحبهم ومساعدتهم وتنمية العطف والحنان والإيثار وخدمة الغير والإحساس بالمسئولية الاجتماعية ووضع المركز الاجتماعى فى المقام الأول فى إختيار الزوج .(٢٣)

ولذلك نجد أن هؤلاء الذين يتميزون بالقيمة الاجتماعية يتميزون أيضاً بالعطف والحنان والإيثار وخدمة الغير ، ويجدون فى ذلك إشباعاً لهم وهم ينظرون إلى غيرهم على أنهم غايات وليسوا وسائل لغايات أخرى .

• **القيمة السياسية :**

تتعلق بالنشاط السياسى مثل : العمل للحصول على القوة والتحكم فى الأخرين والقدرة على توجيه الغير ، ووضع الحب فى المقام الأول فى اختيار الزوج. (٢٣).

ولا يعنى هذا أن الذين يتميزون بهذه القيمة يكونون من رجال الحرب أو السياسة ، فبعضهم قادة فى نواحى الحياة المختلفة ويتصفون بقدرتهم على السيطرة وتوجيه غيرهم والتحكم فى مصائرهم . (٥٤)

الفصل السادس

سيكولوجية النمو



سيكولوجية النمو

موضوع النمو من الموضوعات التى تعد أساس لفروع علم النفس الأخرى (كالشخصية ، والتعلم والذكاء ، والإدراك ، والصحة النفسية وحتى الدراسات الأخرى التى تتصل بسيكولوجية الأعماق) . أن التعرف على مظاهر وخصائص النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية والجنسية . . . الخ ، وكذا العوامل التى تؤثر على النمو ، يعد مطلب أساسى لأى دارس لموضوعات علم النفس الأخرى . ذلك أن دراسات النمو تمد باقى فروع علم النفس بالمبادئ والقوانين والمعايير التى تحكم السلوك الإنسانى معا يسهم بقدر فعال فى تطوير باقى فروع علم النفس .

*** تعريف النمو :**

النمو سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة ، هى اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره ، فالنمو بهذا المعنى لا يحدث فجأة ولا يحدث خبط عشوائى ، بل يتطور بانتظام خطوة أثر خطوة ويسفر فى تطوره هذا عن صفات عامة تحدد ميدان أبحاثه .

وللنمو مظهران رئيسيان :

١ - ***النمو التكوينى :*** ونعنى به نمو الفرد فى الشكل والوزن والتكوين نتيجة لنمو طوله وعرضه وارتفاعه ، فالفرد ينمو ككل فى مظهره الخارجى العام وينمو داخليا تبعاً لنمو أعضائه المختلفة .

٢ - ***النمو الوظيفى :*** ونعنى به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته .

وبذلك يشتمل لنمو بمظهريه الرئيسيين على تغيرات كيمائية فسيولوجية طبيعية نفسية اجتماعية . (٤٩).

فالنمو يعنى تقدم الكائن الحسى جسما وعقلا ونفسا منذ بدء نشوئه وحتى نهاية العمر ، ولكنه يشير بنوع خاص إلى مراحل التكوين والترقى منذ البدء حتى اكتمال النمو ، وقد يتضمن الترقى نموا Growth وتعلما Learning، ونضوجا Maturation ، وقد لا يسير الترقى عند فردا فى النواحى الجسيمة والذهنية والاخلاقية والاجتماعية وغيرها بسرعة واحدة، فقد يكون فردا بالغا من الناحية البدائية ، وصبيا من ناحية الذكاء مثلا.

*** موضوع علم نفس النمو وميدانه**

تدور أبحاث علم النمو النفسى حول دراسة سلوك الفرد فى تطوره ونضجه والمدى الزمنى لهذا النضج ، ومظاهر الشيخوخة ، ومدى تأثر هذا التغير بالنواحى الجسمية النفسية الاجتماعية.

وعلم نفس النمو يهتم اذن بدراسة مطالب النمو فى كل مرحلة من المراحل ولا شك أن أى عملية تربوية لا تراعى مطالب نمو كل مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة لا تحقق الاهداف التربوية المنشودة ، .ولذلك فان دراسة النمو ومتطلباته تعتبر على درجة كبيرة من الاهمية بالنسبة للاباء والامهات والمعلمين وكل من يتصدى لتربية الاطفال والبالغين (٤٨)

وتعتمد هذه الدراسات على الملاحظة العلمية الدقيقة ، والتجربة والتحليل الاحصائى لنتائج الملاحظات والتجارب ، لتصل من ذلك كله إلى معرفة الانسان من نموه ، ومظاهر هذا النمو ، معرفة علمية دقيقة ، تهدف لأسعاد الفرد والى السير قدما بالنوع الانسانى نحو الحياة المثلى التى يرجوها وما زال يحلم بها ويعمل جاهدا لتحقيقها (٥٩) ٠

مراحل النمو

١ - مرحلة ما قبل الميلاد . وهى تمتد من اللاقحة حتى الولادة ومدتها (٢٨٠) يوماً.

٢ - مرحلة المهد : وهى تمتد من الولادة حتى نهاية الاسبوع الثانى.

٣ - مرحلة الرضاعة : وهى تمتد من نهاية الاسبوع الثانى إلى نهاية السنة الثانية.

٤ - مرحلة الطفولة المبكرة : وهى تمتد من نهاية السنة الثانية إلى نهاية السنة السادسة.

٥ - مرحلة الطفولة المتأخرة : من ٦ سنوات إلى عشر سنوات بالنسبة للاناث,ومن ٦ سنوات إلى ١٢ سنة بالنسبة للذكور.

٦ - مرحلة البلوغ أو ما قبل المراهقة : من ١٠ سنوات إلى ١٣ سنة بالنسبة للاناث ، ومن ١٢ سنة إلى ١٤ سنة بالنسبة للذكور.

٧ - مرحلة المراهقة المبكرة : من ١٣ سنة إلى ١٧ سنة بالنسبة للاناث ، ومن ١٤ سنة إلى ١٧ سنة بالنسبة للذكور.

٨ - مرحلة المراهقة المتأخرة من ١٧ سنة إلى ٢١ سنة.

٩ - مرحلة الرشد المبكر : من ٢١ سنة إلى ٤٠ سنة.

١٠ - مرحلة وسط العمر : من ٤٠ سنة إلى ٦٠ سنة.

١١ - مرحلة الشيخوخة : من ٦٠ سنة حتى نهاية الحياة.

هذا ويجب أن نؤكد أن هذه المراحل ليست منفصلة تماما ولكنها متداخلة متصلة ، وأن الاعمار المختلفة التى تحدد بدء ونهاية كل مرحلة ما هى فى جوهرها الا متوسطات عامة ، تخضع فى جوهارها للفروق الفردية القائمة بين الأفراد ، وتتباين تبعا لاختلاف البيئات الجغرافية

والاجتماعية لكن كان لابد من توضيح الصورة العامة لفكرة المراحل بهذه الاعمار (٥٩) .

أهمية دراسة النمو

تهدف الدراسة العلمية للنمو إلى اكتشاف المعايير والمقاييس المناسبة لكل مظهر من مظاهره ، وبذلك يستطيع الباحث أن يقيس النمو الجسمى والنفسى والاجتماعى بمقاييس صحيحة ، فيكشف النمو المتوسط ، والنمو البطيء ، والنمو السريع ، وهكذا تؤدى هذه الدراسة إلى معرفة ألوان الانحراف التى تطرأ على النمو.

هذا ولمعرفة مظاهر ومراحل النمو المختلفة أثر كبير فى فهمنا لسيكولوجية العمليات العقلية كالتفكير والتذكر والتخيل ، ومراحل تطور هذه العمليات من الطفل الصغير إلى الراشد الكبير ونواحى تشابهها ونواحى اختلافها فى كل سنة من سنين الحياة ، وهذه المعرفة قد تفيد الاباء والمسئولين فى عملية التنشئة الاجتماعية تمهد السبيل فى رسم الخطط ، واعداد المناهج. وتفيد المعالجين النفسيين والاخصائيين الاجتماعيين وغيرهم فى تقويم وعلاج السلوك غير العادى. وفى توجيه وارشاد الأفراد فى مراحل عمرهم المختلفة.

تفيد دراسة علم نفس المدرسين فى جميع المراحل التعليمية من حيث ادراك الفروق الفردية بين التلاميذ ، وأنهم يختلفون فى قدراتهم ووظائفهم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.... الخ ، وبالتالى يراعى المدرس كل فرد حسب قدراته وامكاناته.

يفيد فهم النمو النفسى وتطور مظاهر هذا النمو فى المراحل المختلفة فى تحديد أحسن الشروط الوراثية والبيئية الممكنة التى تؤدى إلى أحسن نمو ممكن.

تساعد دراسة النمو فى ضبط سلوك الفرد وتقويمه فى الحاضر بهدف تحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسى والعقلى والاجتماعى والانفعالى بما يحقق صحته النفسية وتكيفه مع المجتمع بشكل افضل.

تمد دراسات النمو باقى فروع علم النفس بالمبادىء والقوانين والمعايير التى تحكم السلوك الانسانى مما يسهم بقدر فعال فى تطوير فروع علم النفس المختلفة.

مطالب النمو

يحدد حامد زهران (٥٩) مطالب النمو العامة فى التالى :

- نمو واستغلال الامكانيات الجسمية إلى أقصى حد ممكن.
- تحقيق الصحة الجسمية.
- تكوين عادات سليمة فى الغذاء والنوم والتريض والوقاية الصحية.
- تعلم المهارات الجسيمة الضرورية للنمو السليم وحسن المظهر الجسمى العام.
- النمو العقلى المعرفى .
- تحصيل اكبر قدر ممكن من المعرفة والثقافة العامة وعادات التفكير الواضح .
- نموا اللغة وسلام التعبير عن النفس.
- تنمية الابتكار وتنمية مهارات جديدة.

- النمو الاجتماعى والتوافق إلى أقصى حد مستطاع .
- تقبل الذات والثقة بالذات .
- تقبل الواقع وتكوين اتجاهات وقيم سليمة.
- التقدم المستمر نحو السلوك الاكثر نضجا والمشاركة الخلاقة المسئوله في الاسرة والجماعات الاخرى.
- الاتصال والتفاعل السليم فى حدود البيئة.
- الاستمتاع بالحياة التى يستمتع بها الاخرون .
- توسيع دائرة الميول والاهتمامات والهوايات .
- تنمية المهارات الاجتماعية التى تحقق التوافق الاجتماعى السوى.
- تحقيق النمو الاخلاقى والدينى القويم.
- النمو الانفعالى إلى أقصى درجة ممكنة.
- تحقيق الصحة النفسية.
- اشباع الغرائز فى حدود المشروع.
- تحقيق الدوافع للتحصيل والنبوغ والتفوق .
- اشباع الحاجات مثل الحاجة إلى الأمن والانتماء والمكانة والتقدير والحب والمحبة والتوافق والمعرفة وتنمية القدرات والنجاح والدفاع عن النفس والتوجية والحرية.

طرق دراسة النمو

تميزت الفترة التى امتدت من الستينيات وحتى الوقت الراهن بالنسبة للبحوث والدراسات المتصلة بعلم النفس الارتقائى التى تم انجازها على مستوى عالمى باتساع نطاق اهتمامها اتساعا جعلهم تمتد إلى كل مراحل دورة الحياة ابتداء من لحظة الحمل حتى يتفاعل عدد كبير من المتغيرات التى يترتب عليها عدد من الخصال السلوكية لدى الجنين ثم الوليد ثم الرضيع ثم الطفل فى مراحله المبكرة والمتوسطة والمتأخرة ، كما اهتمت الدراسات الارتقائية بالمراهقة والشباب والاشخاص فى عمر النضج والكهولة والشيخوخة والهرم إلى آخر لحظات العمر ، وتكاد كل مرحلة من هذه المراحل أن تنفرد بعدد من المجلات المتخصصة التى تنشر البحوث العلمية المتصلة بالجوانب التى تشكل سلوك الفئة العمرية موضع اهتمامها. (٥٠)

وقد انعكس التقدم المنهجى والنظرى المتسارع فى علم النفس الاتقائى فى ظهور عدد كبير من البحوث والدراسات التى تناولت جوانب منهجية ووظائف سلوكية لدى الاطفال والمراهقين.

وسوف نعرض بأيجاز لا سلوبين متميزين لجميع الحقائق التى تمثل المتغيرات الارتقائية وهما : (اسلوب الدراسة الطولية ، وأسلوب الدراسة المستعرضة).

الدراسة الطولية التتبعية :

يعتمد هذا الأسلوب على تتبع أحد الاطفال أو عدد قليل منهم ، ورصد وتسجيل ظواهر النمو من بداية حياته يوما بعد يوم ، وتستمر هذه الدراسة عدة

سنوات حسب الظاهرة موضوع الدراسة ، ويستخدم الباحث فى هذا الاسلوب كافة الطرق لجميع بياناته من ملاحظة ومن قياس وخلق مواقف تجريبية اذا لزم الأمر ، وهذا الأسلوب هو الاسلوب الاقدم فى دراسة النمو فقد استخدمه عدد كبير من الكتاب منذ القرن الثامن عشر ومعظمهم كان يسجل ملاحظاته على أبنائه.

ومن أشهر الدراسات الحديثة التى أعتمدت على هذا الاسلوب دراسات "ارنولد جيزل" فى أمريكا ، الذى تتبع ظواهر النمو من بداية الحياة حتى سن السادسة عشر ونشرها فى مجموعة تقارير ، أمدت علم نفس النمو بذخيرة هائلة من الروائع والملاحظات ، وأن كان " جيزل" قد استخدم أحيانا أعدادا ليست قليلة تكاد تخرج دراساته من أسلوب المنهج الطولى إلى أسلوب المنهج المستعرض. (٥٥)٠

الدراسة المستعرضة :

فى هذا النوع من الدراسة تدرس ظواهر النمو المختلفة باستخدام عينات من الافراد فى أعمار زمنية مختلفة ، مثال ذلك ، اذا أراد الباحث دراسة أنماط الاخطاء اللغوية لدى الاطفال فيما بين السادسة والثانية عشرة ، فانه يستطيع تطبيق اختباراته ومقاييسه فى نفس الوقت على عدة عينات من الاطفال كل منها فى عمر زمنى معين فيما بين هذين العمرين ، ونتلافى بذلك تتبع مجموعة واحدة من الاطفال عندما تكون فى السادسة من عمرها ثم يعيد تطبيق الاختبارات والمقاييس عليهم فى فترات زمنية مختلفة حتى وصولهم إلى الثانية عشرة من العمر (٣٢)٠

العوامل التى تؤثر فى النمو

تمهيد

ان موضوع الوراثة والبيئة ودور كل منهما فى المساهمة فى ارتقاء ونمو الشخصية مسألة ذات جذور تاريخية قديمة. فقد نشأت فى البداية وجهتان متقابلتان من النظر : الاولى تتحيز للعوامل الوراثية ، وترى ان أن الدور الحاسم لنمو وارتقاء لشخصية يرجع للعوامل الوراثية التى تحدد ذلك بشكل قاطع يصعب معه القول بأى تأثيرات بيئية ، والثانية تتحيز للعوامل البيئية وترى ن أن الخبرات البيئية المتنوعة ، وما يرتبط بها من اساليب مختلفة للتنشئة الاجتماعية من شأنها توجيه الشخصية فى مسارات محددة ، ومن خلال هاديات معروفة بشكل يجعل للمتغيرات البيئية السيادة فى ارتقاء وتشكيل الشخصية بخصالها وسماتها المتنوعة.

ولكن مع تزايد الدراسات الواقعية التى أجريت ، وتنوع أهدافها وعيناتها ومناهجها برزت وجهة نظر ثالثة أكثر اعتدالا ، ومنهجية ترى أن الشخصية لا تتحدد بعوامل وراثية فقط ، ولا بعوامل بيئية فقط ، ولكن تتحدد وتنمو من خلال التأثيرات النسبية والتفاعل بين العوامل الوراثية (كاستعدادات هامة للسلوك لا يمكن أغفالها) وبين العوامل البيئية بما تضيفة من خبرات للتعلم والاكتساب ، تساهم فى تحديد شكل وخصال الانماط المختلفة الشخصية. (٥٠)

الوراثة والنمو

يقصد بالوراثة كل ما يأخذه الفرد عن والديه عن طريق ما يسمى بالكروموزمات والجينات.

أن الخصائص التى يرثها الانسان تتحدد منذ اللحظة الاولى التى يتم فيها اتحاد البويضة الانثوية بالحيوان المنوى الذكرى ، وهذه الخصائص تتوقف على الجينات التى هى حملة الاستعداد الوراثى عند الفرد ، والتى هى عبارة عن بقع صغيرة مستديرة توجد على الكروموزومات والخلية تتكون من ٤٦ كروموزوم نصفها موروث من جانب الام ، ونصفها الاخر من جانب الاب ، فهناك اذن ٢٣ زوجا من الكروموزومات فى كل واحد من هذه الازواج يأتى من جانب أحد الابوين : ومن المعروف أن ٢٢ زوجا منها غير محدد للجنس ، أما الزوج المتبقى فهو المسئول أساسا عن جنس الفرد ، وتعطى الام دائما ماتسميه باسم الكروموزوم x، اما الاب فقد يعطى اما كروموزوم الجنس x أو الكروموزوم y فان أعطى الكروموزوم x كان الجنين أنثى ، وان أعطى الكروموزوم y كان الجنين ذكرا.

والجين السائد هو الذى يحدد الخصائص المحددة بصرف النظر عن الجين المتنحى الذى تقترن به. أما الجين المتنحى ، فهو على العكس ، يجب أن يتزاوج مع جين آخر من نفس النوع قبل أن تتاح الفرصة للخصائص المرتبطة به أن تظهر الى حيز الوجود ، وهناك مجموعة من السمات يكون لها الغلبة باستمرار ، فاللون البنى العينين يكون له الغلبة على اللون الازرق ، كما أن الشعر المجعد يسود على اللون المسترسل.

البيئة والنمو

يقصد علماء النفس بكلمة البيئة " النتاج الكلى لجميع المؤثرات التى تؤثر على الفرد من بداية الحمل حتى الوفاة ، ويحتم هذا التعريف عملية التأثير ، اذا لا يكفى وجود عامل من العوامل فقط ، بل يجب أن يكون لهذا العامل أثره. ويحتم هذا التعريف أيضا الشمول اذ يتضمن كل المؤثرات التى يمكن أن تؤثر

على الفرد مهما كان نوعها ، كما يتضمن شمول دوره حياة الفرد كلها ، وتعمل عوامل البيئة مع عوامل الوراثة منذ اللحظة الاولى للحمل ، فالتغذية ، وكمية الاكسجين، ن والحالة الجسمانية للام مثلا تعتبر من العوامل البيئية فى داخل الرحم التى قد يكون لها أثر بالغ فى نمو الجنين. (٣١)

هذا وتشمل البيئة بهذا المعنى كل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية.

فالبيئة الاجتماعية التى يعيش فيها الطفل تشكله اجتماعيا وتحوله الى شخصية اجتماعية متميزة ، كذلك الطبقة الاجتماعية والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية للطفل وتوجهه النفسى والفرص المتاحة أمامه تؤثر فى عملية النمو ، ومن أوضح العوامل المؤثرة هنا التعليم ، والوسط الثقافى والاخلاقى والدينى ومستوى الذكاء ومن الزواج واستقراره وعدد الاطفال (للاسرة).

كما أن التفاعل الاجتماعى للطفل مع غيره من الناس من خلال عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى تكسبة أنماط ونماذج سلوكه وسمات شخصيته.

كذلك البيئة الحضارية تسهم فى عملية النمو الاجتماعى للطفل ودليل على ذلك اختلاف الادوار الاجتماعية لكل من الجنسين فى البيئات والثقافات المختلفة. (١٠)

هذا وقد تكون هذه العوامل السابقة الذكر على صورة مواتية ، تهيىء للطفل أفضل الظروف للنمو الصحيح ولتتح امكانياته واستعداداته وقد تكون هذه العوامل موجودة بصورة بسيطة أو معوقة تعطل نمو امكانياته واستعداداته(٥٥)

مما سبق يمكن القول بان هناك مجموعة كبيرة من العوامل يمكن الرجوع اليها فى تفسير نمو وارتقاء شخصية الطفل ، وهذه العوامل تجمع بين العوامل الوراثية والبيئية معا ، فالعوامل الوراثية يمكن أن تمدنا باحتمالات كثيرة للغاية لتفسير كل من التشابهات والاختلافات بين الافراد داخل الاسرة ، كما أن البيئة وما يتصل بها من عمليات تعلم. تمدنا كذلك باحتمالات اخرى لا حصر لها، وطالما ان كل صفة من المحتمل أن تتأثر بالمحددات الاساسية الكامنة فى الجهاز التكوينى ، كما تتأثر فى الوقت نفسه بمجرى حياة الفرد فى بيئة مليئة بالمثيرات ، فمن المستحيل اذن عزو أيه سمة مفردة من سمات الشخصية الى الوراثة وحدها أو الى البيئة وحدها ، فهما متضامنتان معا منذ بداية الحياة ، ومن الممكن القول أن ارتقاء ونمو الشخصية دالة أو وظيفة للعوامل الوراثية والبيئية معا، وأن العلاقة بين هذين العاملين ليست علاقة اضافة ، بل هى علاقة ضرب وحاصل ضرب ، بمعنى أنه اذا كان احد طرفى العلاقة يساوى صفرا كانت النتيجة تساوى صفرا كذلك ، ولا يكون ثمة وجود للشخصية وهذا هو ما عبر عنه " البورت" بقوله الشخصية هى دالة (الوراثة) × (البيئة) . (٣٤)

الغدد والنمو

للغدد وإفرازاتها تأثيرات واضحة فى عملية النمو ، الغدد نوعان :

(١) الغدد الصماء او اللاقنوية ، وهى التى تطلق افرازاتها (الهرمونات) فى الدم مباشرة لتحكم وظائف الجسم وهى فى عملها تؤثر احداها فى الاخرى.

(٢) الغدد القنوية ، وهى التى تجمع موادها فى الدم وتطلق افرازاتها فى قنوات الى المواضع التى تستعمل فيها (تجاويف الجسم ، اوعلى سطح الجلد ، مثل الغدد اللعابية ، والغدد الذهنية ، والغدد العرقية ، والغدد الدمعية ، والغدد المعدية والمعوية والبروستاتا.

وما يهمنا فى هذا المقام هو الغدد الصماء أو اللاقنوية ، لما لها من تأثير كبير فى عملية النمو ، حيث تؤثر فى السلوك بشكل واضح وترتبط وظيفة الغدد الصماء ارتباطا وثيقا بوظائف أجهزة الجسم المختلفة وخاصة الجهاز العصبى وبصفة أخص الجهاز العصبى الذاتى ، ومعروف أن العمليات الفسيولوجية والنفسية تعتبر متغيرات يعتمد بعضها عل بعض ، وتلعب الغدد الصماء دورا هام فى وظائف الاعضاء تؤثر عن هذا الطريق فى السلوك والشخصية أنها تؤثر بشكل واضح فى النشاط العام للفرد وفى سرعة وشدة السلوك الانفعالى ، وفى كم ونوع واستمرار السلوك الذى يختاره الفرد.

ان التوازن فى افراز الغدد يجعل من الفرد شخصا سليما نشطا ويؤثر تأثيرا حسنا على سلوكه بصفة عامة ، كما ان اضطراب الغدد يؤدى الى المرض النفسى وردود الفعل السلوكية المرضية .(٢٠)

وسنعرض فيما يلى للغدد الصماء الاساسية والهرمونات التى تفرزها وأثر ذلك على النمو.

والغدة النخامية ، وهى صغيرة الحجم توجد تحت سطح المخ وتتكون من جزئين هما الفص الامامى والفص الخلفى ، وتعتبر هذه الغدة همزة الوصل بين جهاز الغدد والجهاز العصبى ، بل وتسيطر على نشاط باقى الغدد ، وتؤثر افرازات الفص الامامى فى النمو الجسمى ، فنقصها يؤدى الى تأخر النمو الجسمى ، وتأخر النضج وخاصة نضج الجهاز العصبى ، وزيادة افرازها يؤدى الى العملقة والضخامة. ، وتؤثر افرازات الفص الخلفى على ضغط الدم وتنظيم الماء فى الجسم.

الغدة الصنوبرية ، وتقع فى قاع المخ خلف الغدة النخامية ، وتتعرض هذه الغدة للضمور قبل مرحلة البلوغ ، وهذا الضمور يتيح فرصة العمل للغدد التناسلية ، واذا لم تضمر هذه الغدة - بقى الفرد - رغم نموه الجسمى - كالطفل فى سلوكه وظل ضعيف الارادة ، ورفيع الصوت ، واذا حدث ضمور لهذه الغدة فى وقت مبكر ، تنشط الغدة التناسلية وتعمل قبل السن المألوفة ويحدث النضج الجنسى مبكرا.

الغدة الدرقية ، وتقع أسفل الرقبة أمام القصبة الهوائية ولها فصان جانبيان وجزء متوسط بينهما ، ووظيفتها افراز " الثيروكسين وهو يؤثر فى تنشيط الاعصاب ، ونقص الافراز فى الطفولة يسبب حالة من الضعف العقلى والقزامة أو القصاع ، وفى الكبر يسبب المكسيديما وهو (تأخر عام فى النمو الجسمى والعقلى ، أما زيادة افراز الغدة الدرقية فينشأ عنه بروز فى العينين ، وسرعة فى التنفس ، وتتابع ضربات القلب ، وحساسية شديدة فى الناحية الانفعالية.

الغدة التيموسية ، وتقع فى التجويف الصدرى وتعمل على كف النمو الجنسى فى الطفولة ، وتضمر عند البلوغ ، ونقص الافراز يسبب البكور الجنسى مثلها مثل الغدة الصنوبرية.

الغدة الباراثيرويد Parathyroids ، وتسمى جارات الدرقية وهى عبارة عن أربع غدد على سطح الغدة الدرقية اثنتان بكل جانب ، وافراز هذه الغدة له علاقة بحاجة الجسم الى الكالسيوم والفوسفور وينتج عن نقص افرازها آلام المفاصل وتقلص العضلا والموت ، وزيادة الافراز يسبب ليونه فى العظام تجعلها مشوهه.

الغدة الكظرية : وا[illegible]ع فوق الكليتين وهى عبارة عن جزئين القشرة واللب، وتفرز [illegible]رة هرمونات لها علاقة كبيرة بتنظيم حاجة الجسم من الصوديوم والماء وتؤثر فى الغدد والاعضاء التناسلية ، أما اللب فلها علاقة بالجهاز العصبى الذاتى وزيادة افرازها يسبب زيادة واسراع النمو الجنسى.

الغدة التناسلية ، موقعها المبيضان فى حوض الانثى ، والخصيتان فى الصفن وراء قضيب الذكر ، وتنمو هذه الغدد فى وقت مبكر جدا من حياة الجنين ، ولذا يتحدد جنسه من أول الامر ، وتعمل هذه الغدة على أن تعطى لكل من الانثى والذكر الصفات الاولية والثانوية المميزة لجنسة وتتمثل الصفات الاولية فى الاعضاء الجنسية ، أما الصفات الثانوية فهى الصفات الجسمية والنفسية التى تميز الذكر عن الانثى.

وتبدأ هذه الغدة افرازها فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة ، وعندئذ تنتهى مرحلة الطفولة ليدخل الفرد مرحلة المراهقة. وبالتالى تحدد وظيفتيا فى النمو عن طريق افراز الهرمونات الجنسية وفى التكاثر عن طريق البويضات عند الانثى والحيوانات المنوية عند الذكر ، ويسبب نقص إفراز هذه الغدة نقص نمو الخصائص الجنسية الثانوية وقد يسبب العنه (الضعف الجنسى والعقم). أما عن زيادة الافراز فيسبب البكور الجنسى.

هذا وتؤثر افرازات الغدد (الهرمونات) منفردة ومجتمعة فى تنظيم الوظائف المختلفة للجسم الانسانى ، ويؤكد الباحثون (٢٠) (٥٩) ..... أهمية اتزان الهرمونات وتناسق وظائفها فى تكيف الفرد جسميا ونفسيا واجتماعيا بالنسبة للمواقف المختلفة التى تحيط به والبيئة التى تؤثر فيه ويؤثر هو بدوره فيها ، أما اذا اختل التناسق اضطرب تبعا لذلك النمو ، واضطربت أيضا

شخصية الفرد ، وبذلك تقيم الهرمونات شبكة غير منظورة من العلاقات التى تتبع خطوطها الرئيسية من تلك الغدد الصماء ، وتتصل من قريب وبعيد بجميع أجهزة الانسان وبنواحى حياته الواسعة العريضة.

التغذية والنمو

الغذاء هو مصدر الطاقة ، كما أن سوء التغذية يضر بالجسم والعقل ويؤخر عمليات النمو المختلفة.

ويعمل الغذاء على نمو وبناء الخلايا ، وتجديد بناء الانسجة التى تستهلك أثناء نشاط الفرد وحركته خلال دورة الحياة من ناحية ، وعندما تفوق عملية الهدم عملية البناء (لاى سبب من الاسباب) من ناحية أخرى.

كما أن سوء التغذية أو نقصها يؤدى الى تأخر عملية النمو أو توقفها فقد وجد على سبيل المثال أن نقص الحديد فى جسم الطفل يؤدى الى تشتت انتباهه وعدم قدرته على التركيز وأن نقص البروتين فى بداية النمو يؤثر فى النمو العقلى للطفل.

ويحتاج الجسم أثناء مراحل النمو المختلفة الى مجموعة كبيرة من العناصر الغذائية كالبروتينات والمواد الدهنية والأملاح المعدنية والماء والفيتامينات والمواد السكرية والمواد النشوية والزلال.

هذا ويحتاج الجسم الى نوع من التوازن الغذائى بين هذه العناصر جميعا دون الافراط فى إحداها على حساب الاخر لينمو الجسم نموا سليما طبيعيا ويعتبر عدم التوازن الغذائى مسئولا الى حد كبير عن حالات النمو الشاذ أو تأخر النمو وحتى عن الوفاة.

الأسرة والنمو

الاسرة هى الوحدة الاجتماعية الاولى التى ينشأ فيها الطفل ويتفاعل مع أعضائها ، وهى التى تسهم بالقدر الاكبر فى الاشراف على نمو الطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه ، وتسعى الاسرة الى تحقيق الطمأنينة لافرادها حيث تبدا علاقات الطفل الاجتماعية والتى تكسبه الشعور بقيمته وذاته مع افراد اسرته، انه من خلال هذه العلاقات الاولية ينمى خبرته عن الحب ، والعاطفة والحماية، ويزداد وعيه لذاته ، ويزداد نموه بزيادة تفاعله مع المحيطين به وقيامه بدوره الخاص ، وينمو لديه شعورر بالطمانينة ، وعن طريق هذا التفاعل تتخذ شخصيتة بالتبلور والاتزان. (٢٥)

ويؤكد عديد من الباحثين أن الانماط السلوكية الاسرية تحدد ما سوف يفعله الوليد البشرى فى مقبل حياته أو ما يستطيع أن يفعله لكى يحصل على الاشباع والرضا ، وعلى ذلك فان الاسرة هى التى تكون وتبنى شخصيته.

ان الاسرة تعتبر الحضن الاجتماعى الذى تنمو فيه بذور الشخصية الانسانية وتوضع فيه اصول التطبيع الاجتماعى ، بل تتحدد فيه بحق كما ذهب " كولى" الطبيعة الانسانية للانسان ، وكما يتشكل الوجود البيولوجى للجنين فى رحم الام ، فكذلك يتشكل الوجود الاجتماعى للطفل فى رحم الاسرة وحضنها (٣٨)

ولقد محت العديد من الدراسات النفسية اى ظلال شك قد تتابن حول أهمية سلوك الام فى تشكيل وتطوير السلوك عند الطفل ، فلقد اشار كل من " جرلد فارب" و " بولبى" الى اهمية دور الام فى عملية تطبيع وليدها وانه عندما

يعتنى بالحاجات الفسيولوجية الاساسية للاطفال دون أن يلقوا علاقة مناسبة مع الام أو بديل الام ، فاننا نلاحظ تأخيرا فى نموهم غالبا ما يحدث بصورة قاطعة، وأن حرمان الطفل الصغير لفترة طويلة من عناية الام قد يكون له آثار خطيرة وعميقة على خصائصة وشخصيته وبالتالى على مستقبل حياته.

ومن القواعد المتفق عليها الان أن أول اساس لصحة النفس انما يستمد من العلاقة الحارة الوثيقة الدائمة التى تربط الطفل بأمه أو من يقوم مقامها بصفة دائمة ، وأن أى حالة تحرم الطفل من هذه العلاقة تسمى الحرمان " الامومى" ، وأن آثار الحرمان تظهر فى تعطيل النمو الجسمى والعقلى والاجتماعى والانفعالى.... الخ (٧٦)

ليست الام فقط ذات دلالة فى عملية نمو الطفل ولكن الاب ايضا له دوره الهام والمؤثر فى مجرى تكوين الطفل ونموه ، فالطفل مسئولية الوالدين فى سنوات عمرة الاولى ، ومما لا شك فيه أن العلماء فى أكثر من ميدان أكدوا أن الاسرة هى البيئة الاولى التى يرجع اليها العمل الحاسم فى عملية الميلاد الثانى للطفل كجماعة أولية (٧)

حيث تهيىء استعداداته البيولوجية والنفسية ليعدو ولبنة صالحة مهيئة لعملية التنشئة الاجتماعية التى تكسبه ثقافة الجماعة ونظمها وحكمتها.

التطبيع الاجتماعى داخل الاسرة : -

تشير عملية التطبيع الاجتماعى الى العمليات التى عن طريقها يوجه الطفل لكى يسير على نهج حياة اسرته ، والجماعات الاجتماعية الاكبر والتى

يجب ان ينتمى اليها ويؤدى ويسلك فى غمارها بصورة مناسبة ، وذلك لكى يصبح فى النهاية مؤهلا وجديرا لدور الراشد الناضج.

ولكى تنجز الاسرة ويتم هذا الهدف فانها يجب ان تعلم الطفل كيف ومتى يمنع ومتى يعبر عن ميوله الفطرية وكما نعلم فان جميع الاطفال يبدأون فى وقت مبكر اظهار بعض من الانماط السلوكية غير اللائقة ولكن الاسرة تبدأ فى وقت مبكر كذلك تعليم اطفالها كيف يكبحون هذه الاستجابات ، وكيف يعبرون عنها بصورة مقبولة ، وعلى ذلك فان الاسرة هى الوكالة المسئولة عن تكوين ونمو الضبط الكامن لدى كل طفل ، فعن طريق تعلم الاكل - التعبير عن العدوان - والحب بالاضافة الى افعال كثيرة اخرى داخل الحدود الموضوعة بواسطة ثقافة المجتمع يتمكن الطفل من التحرك على الطريق الى المرحلة التى تمكنه من الدخول بتفهم كامل فى ثقافة ذلك المجتمع.

ويصف "جيروم كاجان" ميكانيزمات التطبيع الاجتماعى على النحو التالى :

- الرغبة فى الحصول على التعاطف والاحترام والتقبل.
- السعى لتجنب الاحاسيس والمشاعر غير السارة المتولدة عن طريق عقاب اورفض الاخرين له.
- الرغبة فى ان يكون مماثلا لافراد معينين نشأ الطفل على احترامهم ومحبتهم والاعجاب بهم (عملية التطابق).
- الميل العام لتقليد افعال الاخرين .(٤٦)

النضج

النضج عملية نمو متتابع يتناول جميع نواحى الكائن الحى ، وكل كائن حى ينمو وفقا لنمط معين تحدده العوامل العضوية الوراثية ، الا أن هذا النمو تحدث أثاره في البيئة الخارجية بحيث يتوقع من الكائن الحى إذا توافرت هذه

الشروط الخارجية أن يتبع خط نمو معينا ويصل الى مستويات معينة من النضج خلال هذا النمو.

وهناك مستويات معينة من النمو اذا وصلها الفرد اعتبر ناضجا وينطبق ذلك على جميع نواحى الفرد . فالطفل الذى لا يستطيع المشى بعد سنتين يعتبر غير ناضج من هذه الناحية الجسمية ، وكذلك طفل العاشرة الذى يرتمى على الارض لأتفه الاسباب ويبكى بشدة ولا يستطيع التحكم فى انفعالاته الى هذا القدر يعتبر غير ناضج من هذه الناحية.

التعلم

"التعليم عملية تغير وتعديل فى سلوك الفرد نتيجة للخبرة والممارسة ، التعلم عملية أساسية تحدث فى حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالبيئة الخارجية واكتسابة أساليب سلوكية جديدة تساعده على زيادة التكيف مع البيئة وملاءمة نفسه لما تتطلبها".

وتصحب عملية التعلم الفرد منذ بدء حياته ، فمنذ بدء ولادته وهو يكتسب كل يوم اساليب جديدة ويعدل من اساليب سلوكه القديمة.

والسلوك بمظاهره المختلفة نوعان : سلوك متعلم وسلوك غير متعلم والسلوك الغير متعلم لا يتضمن إلا انماطا محددة للغاية مثل العطس والسعال ونحو ذلك من الافعال التى يأتيها الانسان نتيجة تكوينه الفسيولوجى وتركيبه الداخلى فحسب ، أما غير ذلك من انماط السلوك فإغلبها يتعلمها الفرد نتيجة مروره بعدد من الخبرات أو المواقف الخاصة فى حياته ، ومن هنا تأتى أهمية التعلم كعامل اساسى من عوامل النمو (٢)

النضج والتعلم

أجريت تجارب عديدة لدراسة العلاقة بين عامل النضج والتعلم وخرجت هذه الدراسات بأن هناك علاقة ايجابية بين التقدم فى مستوى النضج والتعلم ، فكلما نال الفرد حظا أوفر من النضج كلما كان أقدر على التعلم واكتساب وتعديل السلوك الذى هو غاية التعلم.

وخرجت الدراسات بعدد من النتائج نعرضها بهدف التعرف على العلاقة بين النضج والتعلم.

١ - أن تعلم خاصية معينة يكون اكثر سهولة اذا كان الفرد قد وصل الى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذا الخاصية.

٢ - التدريب للتعلم يقل كلما كان الفرد أكثر نضجا فالطفل مثلا يحتاج الى وقت أقل فى تعلم مهارة معينة اذا ما وصل الى مستوى النمو (درجة النضج) التى تمكنه من تعلم هذه المهارة والعكس صحيح.

٣ - التعلم قبل الوصول الى مستوى النضج المناسب لايؤدى الى تعديل السلوك. (٢)

وهكذا يتفاعل كل من النضج والتعلم ويؤثرا معا فى عملية النمو كما أن كل انواع السلوك التى يقوم بها الفرد فى اى مرحلة من مراحل حياته المختلفة أنما تنمو وتتطور نتيجة للنضج والتعلم.

وبالرغم من وجود مستوى عام للنضج فى كل مرحلة من مراحل النمو الا انه يجب أن نلاحظ وجود فروق فردية بين الافراد من حيث وصول كل منهم الى مستوى النضج المناسب.

ولذا يجب أن يتم التدريب متى وصلت الخاصية المعينة الى مستوى النضج المناسب ويطلق على هذا المستوى اسم الاستعداد ، فالاستعداد " يعنى" وصول المتعلم الى مستوى مناسب من النضج يمكنه تحصيل الخبرة أو المهارة أو الاسلوب الذى يريد أن يتعلمة عن طريق التدريب.

الخصائص العامة للنمو

يخضع النمو لقوانين عامة تتحكم فيه ، واهم هذه القوانين هى النمو عملية مستمرة ومنتظمة:

تستمر عملية النمو بشكل طبيعى ، ولا تتوقف الا اذا اعيق النمو بسبب عائق خارجى ، كما أن عملية النمو مع استمرارها فى مراحلها المختلفة فهى فى نفس الوقت منتظمة تسير بحسب قوانين طبيعية ، وما يحدث فى مرحلة معينة يؤثر فى المرحلة التى تليها. وادراك هذه الخاصية يحتم على المحيطين بالطفل تزويده بكل ما يساعد على النمو وازالة ما يعوق هذا النمو ، سواء كان فيما يختص بالناحية الجسمية اوالعقلية او السلوكية او الاجتماعية. (٧٨)

يتضمن النمو تغيرات كمياً وكيفيا وعضويا ووظيفيا :

النمو العادى عملية دائمة متصلة منذ بدء الحمل حتى بلوغ تمام النضج ، ويوجد نمو كامن ونمو ظاهر ، ونمو بطىء ونمو سريع الى ان يتم النضج. أن ظهور علامات محددة فى النمو لا يعنى انها تظهر فجأة أو دفعة واحدة ، ولكن قد يسبقها نمو كامن ، فمثلا نجد الاسنان الاولى تظهر خلال العام الاول من حياة الطفل بينما يبدا تكوينها منذ الشهر الخامس من عمر الجنين ، وهذه التغيرات المستمرة تتضمن التغير الكمى والكيفى والعضوى والوظيفى ، فالطفل يزداد وزنه مع تقدم العمر كما ان جهازه العصبى يزداد تعقيدا ، وكل أجهزة الجسم تزداد حجما وتنمو وظيفيا وكما يقول " جيزل " فان كل طفل يجلس قبل ان يقف

ويناغى قبل أن يتكلم ويلثغ قبل أن يقول الصدق ويرسم دائرة قبل أن يرسم مربع ، ويكون أنانيا قبل أن يؤثر غيره على نفسه ويعتمد على الغير قبل أن يصبح مستقلا . (٢٠)

النمو يسير من العام الى الخاص :

بمعنى أن النمو يسير من المجمل الى المفصل ، فالطفل يتأثر بالمثيرات المختلفة التى تحيط به تأثرا إجماليا كليا عاما قبل ان يتأثر بها تأثرا خاصا نوعيا محدودا ، ويستجيب لها استجابات مجملة قبل ان يخصصها ويفصلها تفصيلا دقيقا ، فالطفل يحرك جسمه كله ليصل الى لعبته قبل أن يتعلم كيف يحرك يده فقط ليصل الى نفس اللعبه ، وهو ينظر الى الاشياء المحيطة به نظره كلية عامة قبل ان ينتبه الى المكونات الجزئية لها ، وهكذا يستطرد نمو الطفل فى اساليبه ومناحيه استطرادا ينحو به دائما من العام الى الخاص ومن الكل الى الجزء (٥٩)

يأتى النمو من النضج والتعلم :

التعلم والنضج ليسا منفصلين ومتمايزين للنمو ، ولكنهما متداخلان حيث يساعد أحدهما الاخر أو يعوقه ، وتشير التجارب الى أن التعلم يجب أن ينتظر عملية النضج الا فستكون النتيجة فشلا ، ولذلك فنحن لا نستطيع تعليم طفل الثانية عشر شهرا كيف يقرأ ، وطفل الثلاثة أشهر كيف يمشى ، اذ أن كلا منهما غير ناضج بالدرجة الكافية ، أى انهما غير مهيئين لمطلب النمو الخاص بالقراءة أو المشى ، ولذلك يجب علينا أن ننتظر حتى يتم النضج أو يظهر الاستعداد قبل محاولة تعليم مهارة يعتمد عليها ، حيث أن استعداد الطفل للتعلم من الموقف المقدم له يعتبر على قدر كبير من الاهمية ، وخاصة اذا عرفنا أن

الاستعداد هو وظيفة لمرحلة نضج الطفل ود وافعه نحو نوع التعلم الذى يتضمنه الموقف . (٣٢)

النمو يتخذ اتجاها طوليا واتجاها مستعرضا :

يتجه النمو فى تطورة العضوى والوظيفى تطورا طوليا من قمة الرأس الى القدمين ، وذلك لان نمو الاجزاء العليا من الجسم تسبق الاجزاء الوسطى والسفلى منه فتظهر براعم الذراعين لدى الجنين قبل أن تظهر براعم الساقين لديه ، كما أن حول رأس الجنين نصف طول الجسم كله ، وحين يولد تتعدل نسبة طول الرأس بالنسبة للجسم الى الربع وتتراجع رويدا مع تغير مراحل النمو حتى تبلغ نسبتها العادية عند اكتمال النضج.

. أما عن الاتجاه المستعرض للنمو ، فيسير النمو من الجذع الى الاطراف، أى أن النمو المتعلق بأجهزة التنفس والهضم يسبق نمو الاطراف مثل الذراعين والساقين ، كما أن السيطرة الحركية تتدرج من الذراع الى اليد أو الاصابع.

لكل جانب من جوانب النمو معدله الخاص :

اذا كان هناك سرعة عامة للنمو فان هناك سرعات خاصة بكل جانب من جوانب النمو ، فتختلف سرعة النمو باختلاف مظاهرة ، فلا تنمو اجزاء الجسم بسرعة واحدة ولاتنمو جميع الوظائف العقلية بسرعة واحدة ، وهذا ما يجعلنا نفرق بين العمر الزمنى والعمر العقلى والعمر الانفعالى والعمر الاجتماعى ، وهكذا يبدو الحل وكأن طاقة النمو تركز على مظاهرة العديدة فى شكل دورات وهذه الدورات وان كانت مستقلة كل عن الاخرى ، فان كل منها يتأثر بالدورات الاخرى ويؤثر فيها ، فتعطيل النمو العقلى يؤثر فى سير النمو

الجسمي وبيطئة ، كما أن الاضطراب في النمو الجسمي يؤثر في النمو الانفعالي والاجتماعي ... وهكذا.

هناك فروق فردية في مختلف جوانب النمو :

ان مبدأ الفروق الفردية ينطبق على جميع مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ..... الخ ، ويتحدد ذلك بالعوامل الوراثية والبيئة التي تحيط بالطفل ، وبما أن عوامل الوراثة والبيئة لا يمكن أن تكون متماثلة لفردين بأي حال من الاحوال ، فهذا يؤكد أن لكل فرد طابعه الفريد والمميز في النمو.

كما يختلف الذكور عن الاناث فيما يتعلق بمعدل النمو ، فمثلا نلاحظ فروقا في الوزن في كل مرحلة من مراحل النمو ، كذلك فروق في الطول ، وأيضا فروق في المحصول اللغوي ..... الخ فمعدلات سرعة النمو تختلف بين الجنسين وفقا لمرحلة النمو التي يمرون بها فقد تتفوق الاناث عن الذكور في مرحلة من مراحل النمو المختلفة أو في مظهر من مظاهر النمو ثم لا يعدو أن يتفوق الذكور عن الاناث في مرحلة أخرى.

الطفولة هي المرحلة الاساسية للنمو :

تعد مرحلة الطفولة المرحلة الاساسية في بناء الشخصية ، لقد ثبت لدى الباحثين بشكل قاطع تأثير السنين الاولى من العمر في باقي حياة الفرد ، وقد وجد أنه اذا ما لبيت حاجات ورغبات الطفل وتحققت مطالب النمو المختلفة لهذه المرحلة كان حظ الفرد من النمو الطبيعي والسواء والصحة النفسية أفضل من فرد آخر عاني في طفولته من أي نوع من أنواع الحرمان أو نقص الرعاية. قد سبق أن ذكرنا أن مايحدث في مرحلة معينة من مراحل النمو يؤثر على

المرحلة التى تليها ولذا نستطيع أن نؤكد أن الطفولة هى مرحلة الاساس بالنسبة للنمو فى مراحله التالية.

النمو والتنبؤ :

من اهم اهداف علم النفس بصفة عامة امكانية التنبؤ بالسلوك وامكانية ضبطه ، وحيث أن النمو يسير فى نظام وتتابع ، اذا تساوت الظروف الاخرى وكان الفرد دارسا لعلم نفس النمو ، فان من الممكن مع الملاحظة الدقيقة والتشخيص الوافى التنبؤ بالخطوط العريضة لاتجاه النمو والسلوك. (٢٠)

فلكل مظهر من مظاهر النمو طريقة واضحة المعالم والغايات متى عرفت أوائلها عرفت أواخرها ، ولهذا سهل على العلماء والباحثين فى النمو والطفولة التنبؤ بالتطورات التى سيمر بها كل فرد ، وسهل عليهم أيضا توجيه هؤلاء الافراد فى ضوء دراسة استعداداتهم ومواهبهم وما يرجى لهذه النواحى من زيادة أو نقصان ، ومن اسراع او ابطاء ، ومن اكتمال أو عجز.

ولهذا يصبح النمو علما وتصبح حقائقه موضوعية وتصبح نظرياته منطقية (٥٩)

المظاهر العامة للنمو

يتضمن النمو مظاهر عديدة هى فى الواقع الجوانب العديدة لشخصية الفرد، هذه المظاهر تتكامل ولايمكن فصلها إلا لغرض الدراسة فحسب ذلك أن الفرد كائن حى واحد متكامل وليس مجموعة من الوظائف المختلفة المتميزة، ولذلك يلاحظ أنه إذا حدث اضطراب أو نقص فى أى مظهر منها أدى إلى اضطراب فى التكوين العام والأداء الوظيفى للشخصية، وإذا كان الباحثين فى

مجال علم النفس يقسمون مظاهر النمو فان هذا من باب تيسير البحث العلمى والتطبيق العملى فحسب، حيث أن دراسة مظاهر النمو الواحدة تلو الأخرى لها فائدة عملية هى تسهيل معرفة معايير النمو بالنسبة لكل مظهر وهذا يفيد فى عملية الفهم والتربية والتشخيص والعلاج. (٢٠)

وفيما يلى مظاهر النمو المختلفة:

١- النمو الجسمى:

يولد الطفل ولديه بعض الخصائص الذاتية من حيث مايستطيع أن يقوم به من استجابات، وما يمكن أن يصل اليه من النمو الجسمى، وكذلك من حيث قابليته للتعلم واكتساب الخبرات وعلى أساس ماقد يكون لدى الطفل من خصائص ذاتية فى هذه النواحى التى تدخل فى تكوينه البيولوجى العام يتوقف عليها شكل التفاعل بين الطفل وبيئته، مما يؤثر فى تحديد المسار الذى تتجه فيه عملية النمو فيما بعد إلى حد كبير. (٦٩)

فعندما يولد الطفل يتحول من جنين متطفل تطفلاً تاماً على أمه إلى وليد يقوم ببعض وظائفه أو يعتمد فى غذائه على أمه، ثم يتطور به النمو حتى يستقل عن هذا العائل الأساسى، فينمو من وليد إلى رضيع إلى فطيم وتنمو معه أعضاء جسمه فى تكوينها ووظائفها حتى تهيئه للحياة الجديدة التى يمضى قدماً نحوها فيزداد وزنه، ويمتد طوله، وتتغير صحته، وتنضج عضلاته، وينمو هيكله، كما تحدث تغيرات فى أنسجته وأعضاء جسمه ... إلخ.

٢- النمو الفسيولوجى:

يقصد بالنمو الفسيولوجى تلك التغيرات الداخلية التى تحدث داخل جسم الفرد، ولا نستطيع أن نراها، وإنما يمكن أن نرى آثارها على شكل الجسم وحجمه، مثل التغير الذى يحدث فى الغدد وافرازاتها.

وتظهر مظاهر النمو الفسيولوجي في نمو وظائف أعضاء الجسم المختلفة مثل نمو الجهاز العصبي، وضغط الدم، وضربات القلب، والتنفس، والهضم والاخراج، والنوم والتغذية، والغدد الصماء التي تؤثر افرازاتها في النمو.

٣- النمو الحركي:

تظهر الحركة عن انكماش إحدى العضلات وانبساط العضلة الأخرى المقابلة لها أي من الاختلاف القائم بين قوى الجذب والدفع ويهدف النمو الحركي إلى التحكم في العضلات المختلفة في انقباضها وانبساطها وتوافقها.

ويعتمد النمو الحركي في جوهره على قوة الطفل وسرعته ودقته في استخدام أعضاء جسمه وفي تنظيمه لحركاته المختلفة ليؤدي العمل الذي يرجوه أو ليكتسب المهارة التي يسعى إليها.

٤- النمو الحاسي:

الحواس هي الينابيع الأولى التي يستقي منها الفرد اتصاله المباشر بنفسه وبعالمه الخارجي، والاحساس ضرب أولي من ضروب الخبرة، التي تنتقل إلى الجهاز العصبي عبر الأجهزة الحاسية المختلفة التي تتلقاها وترصدها وتنقل آثارها، وشعور الفرد بنوع هذه الاحساسات وبدرجاتها وبعلاقاتها بالأشياء الأخرى يسمى إدراكاً حسياً، فهو بهذا المعنى عملية معقدة تنسق هذه الاحساسات المختلفة في نظام متكامل، فالعين حاسة تبصر بها الأشياء، والابصار وظيفة هذه الحاسة، والادراك شعور الفرد بما تبصر شعوراً يحدد له العلاقات القائمة بين المرئيات ودرجتها ونوعها. هذا وتختلف حواس الوليد عن حواس الطفل وعن حواس الانسان الناضج البالغ من حيث شدتها ومداها. (٥٩)

ويقصد بالنمو الحاسي، نمو الحواس المختلفة كالسمع والبصر والشم والتذوق والاحساسات الجلدية والاحساسات الحشوية الداخلية كالاحساس بالعطش والجوع ... إلخ.

٥- النمو العقلي:

تتطور العمليات العقلية فى مستويات تصاعدية تبدأ من المستوى الحاسى الادراكى إلى مستوى العمليات الارتباطية كالتذكر، ثم تنتقل إلى مستوى العلاقات (التفكير والتخيل)، هذا وتتقارب هذه المستويات العقلية المعرفية من بعضها فى سن المهد والطفولة المبكرة لتقارب مظاهر النمو، ولهذا تتصل جميعها اتصالاً قريباً بمستوى الذكاء العام الذى يعلوها ويقع فى ذروتها ويهيمن عليها، ولهذا أيضاً يقاس الذكاء العام فى هذه المراحل المبكرة من الحياة بمقاييس تعتمد على مدى الادراك الحاسى وعلى بدء القدرة على الكلام ثم تتباعد هذه المستويات عن بعضها تبعاً لاطراد نمو الحياة بالفرد، ولهذا تبعد صلة الذكاء بالتمييز الحاسى الادراكى بعد ذلك بعداً كبيراً، وتقترب عملية التفكير من مستواه اقتراباً مباشراً حتى ذهب بعض العلماء إلى قياس الذكاء قياساً يعتمد فى جوهره على المظاهر المختلفة لعملية التفكير.

فالذكاء لايخرج فى جوهره على أن يكون قدرة عامة تشترك فى جميع العمليات العقلية المعرفية بنسب مختلفة متباينة. (٥٩)

وبناءً على ماسبق فالنمو العقلى يقصد به نمو الوظائف العقلية المختلفة كالادراك والتذكرو الانتباه والتخيل والتفكير والقدرة العقلية العامة والقدرة الخاصة.

٦- النمو اللغوى:

اللغة بنوعيها، لفظية وغير لفظية، هى الوسيلة الجوهرية للاتصال الاجتماعى والعقلى والثقافى، وهى إحدى الدعائم القوية لكسب المعرفة وارتياد آفاق هذا العالم المجهول، وهى بصورتها اللفظية المألوفة مظهر قوى من مظاهر النمو العقلى والحاسى والحركى ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر.

وتعتمد اللغة فى نموها على نضج وتدريب الأجهزة الصوتية وعلى مستوى التوافق العقلى الحركى الحاسى الذى تقوم عليه المهارة اللغوية وخاصة فى بدء تكوينها. (٥٩)

ويقصد بالنمو اللغوى، نمو السيطرة على الكلام، عدد المفردات ونوعها وطول الجمل والمهارات اللغوية.

٧- النمو الانفعالى:

الانفعال سلوك أو استجابة ذات صبغة وجدانية لها مثيراتها ومظاهرها ووظائفها التى يعمل الانفعال على تأديتها، ويعتبر الانفعال بوجه عام مظهر لفقدان الاستقرار أو التوازن بين الفرد والبيئة، كما أنه فى الوقت ذاته وسيلة لاعادة التوازن، أما المنبه المثير للانفعال فيكون مدركاً حسياً أو فكرة أو تصوراً أو غير ذلك، كما يكون المثير للانفعال فى بعض الحالات داخلياً. ولكن الانفعال لايتوقف على المنبه المثير له فحسب ولكن على الشخص المنفعل وبيئته وتكوينه واستعداده ومزاجه وحالته الصحية والعصبية ودرجة توتره واتجاهاته الوجدانية وخبراته السابقة، ومعنى أو قيمة المنبه بالنسبة له، كما يتوقف على نشاط الجهاز العصبى عموماً، وعلى نشاط الغدد الصماء بالجسم وكيمياء الدماغ.

أما الانفعال من حيث هو استجابة فله جانب وجدانى شعورى ذاتى (وهو احساس الشخص المنفعل بانفعاله، وجانب سلوكى سواء بأنواع السلوك الخارجى (بالحركات التعبيرية) أو بالحالات العضوية المصاحبة للانفعال.

ويقصد بالنمو الانفعالى، نمو الانفعالات المختلفة وتطور ظهورها مثل الحب، الكراهية، العدوان، الغضب، الغيرة، الفرح، الحزن، الخوف ... إلخ.

٨- النمو الاجتماعى:

الطفل ينمو فى إطار اجتماعى يشمل أولاً: الأسرة والجيران ورفاق اللعب، وما تلك الا وحدات اجتماعية تسمى الجماعات الأولية، تتكون من أفراد قليلين، ويقوم التفاعل الاجتماعى فيها على الود وعدم الكلفة والاخلاص المتبادل بين الطفل وذويه أو بين الطفل ورفاقه فى اللعب.

ثم ينتقل الطفل فى تطوره إلى نوع آخر من الوحدات الاجتماعية يطلق عليها الجماعات الثانوية وهى عبارة عن بيئات اجتماعية تختلف علاقات الطفل فيها عن تلك العلاقات التى كونها فى بيئته الأولى، اذا تصبغ علاقاته هنا صبغة غير شخصية، كما يأخذ سلوكه شكلاً محدداً معه أنواع كثيرة من النشاط كانت مباحة فى بيئته الأولى ومن بين الجماعات الثانوية التى تؤثر فى تكوين الطفل الاجتماعى، المدرسة والهيئات الدينية والنوادى المدرسية .. إلخ (٧٥).

وعلى هذا يقصد بالنمو الاجتماعى، نمو عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعى للفرد فى الأسرة والمدرسة والمجتمع وجماعة الرفاق، والمعايير الاجتماعية والأدوار الاجتماعية والاتجاهات الاجتماعية، والقيم الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعى. (٢٠)

٩- النمو الجنسي:

يشير الجنس إلى تمايز الأجنة تشريحياً ووظيفياً بين ذكور وإناث وإلى مايترتب على هذا التمايز من دور يقوم به كل منهما.

وتظهر صفات الجنس فى الانسان فى مراحل معينة بعد الميلاد ولاسيما فى سن البلوغ وهو ما يعرف بالنمو والنضج الجنسى وهى صفات أولية مثل (نمو الأعضاء التناسلية) تشريحيا ووظيفياً، وصفات ثانوية (كتغير الصوت فى سن المراهقة ونمو الشارب فى الذكر) بالاضافة إلى الصفات النفسية المميزة لأفراد الجنسين.

والجنسية، كلمة شاملة لجميع الصفات والظواهر ومظاهر السلوك الجسمية (الأولية والثانوية) والنفسية والاجتماعية المتعلقة بالجنس بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وبناء على ماسبق يمكن تحديد المقصود بالنمو الجنسى هو نمو الجهاز التناسلى ووظيفته وأساليب السلوك الجنسى، فمظاهر النمو الجنسى لها جانبان نفسى وجسمى، مما جعل "فرويد" يطلق عليها مراحل النمو النفسى الجنسى.

عرض لمظاهر النمو الخاصة لكل من المراحل التالية :

- مرحلة ما قبل الميلاد (المرحلة الجنينية)

- سن المهد (من الميلاد إلى عامين)

- الطفولة المبكرة من (٣ – ٦)

مرحلة ما قبل الميلاد (المرحلة الجنينية):

وهى المرحلة الرحمية ومدتها فى الانسان نحو عشرة شهور قمرية وتبدأ من تلقيح البويضة أى أخصابهـا، أى اتحاد الحيوان المنوى بهـا، وتنتهى بالميلاد (وثمة جداول للتنبؤ بيوم الولادة المنتظر بصفة تقريبية على اعتبـار مدة الحمل ٢٨٠ يوماً تبدأ من أول يوم فى آخر حيض يأتى المرأة وتنتهى بالوضع.

هذا ويقسم علماء الاجنة أطوار تكوين الجنين الى ثلاث مراحـل رئيسية نلخصها فيما يلى:

(١) مرحلة الاخصاب أو المرحلة الجرثومية (العلقة):

ويحدث فيهـا الاخصـاب وتتكـون فيهـا الاغشـية الجنينيـة ويمتـد الحبـل السرى الذى يصل البيضة بالام، وتبدأ عملية التغذية، وتتحدد فيها بعض صفـات النسل الجديد ونوع الجنين ذكراً كان أم أنثى وتمتد حتى نهاية الاسبوع الثالث.

(٣) فترة الجنين الناقص (المضغة):

وهى تبدأ من أول الاسبوع الرابع الى نهاية الاسبوع الثامن وتتميز هذه الفترة بالنمو السريع الذى يتم خلالها تكوين ثلاث طبقات أساسية تبدأ منها أجهزة الجسم المختلفة: الطبقة الأولى (الخارجية) ومنها يتكون الجهاز العصبى، وبعض أجزاء الاسنان والاضافر وقشرة الجلد والشعر،الطبقة الثانيـة (الوسطى) ومنهـا يتكون الجهاز الدورى وأجهزة الاخراج والعضـلات والطبقـة الداخليـة للجلـد والشعر، الطبقـة الثالثـة (الداخليـة)، ومنهـا يتكـون الجهـاز الهضمـى والكبـد والبنكرياس والغدد اللعابية، والغدة الدراقية والتيموزسية والرئة.

(٣) مرحلة الجنين:

وهى تمتد من أول الشهر الثالث حتى الميلاد، ويحدث فى هذه المرحلة تغير سريع فى نسب الاعضاء، وأوضح مثال لهذا التغير نسبة رأس الجنين الى طول حجمه، فهى تبلغ حوالى النصف فى نهاية الشهر الثانى، ثم تصغر الى الثلث فى نهاية الشهر الخامس وتبلغ حوالى الربع عند الميلاد.

أما عن العوامل المؤثرة فى الجنين:

- العوامل الوراثية.
- العوامل البيئية وتشمل: غذاء الام، التعرض للإشعاع، العقاقير، الحالة النفسية للأم، عمر الأم، الحمل، الولادة المبكرة).

هذا وتعد هذه المرحلة الفترة التكوينية فى حياة الفرد، التى تتبلور وتظهر ملامحها فى مراحل حياته المقبلة، لذا فهذه الفترة تعد من أهم فترات المراحل النمائية التالية، حيث تعد خصائص نمو الطفل فى هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصية الطفل وتطور مسار نموها، وهى الاساس الذى ترسى عليه دعائم الشخصية، ذلك لان مايحدث فيها من نمو يصعب تغييره، أو تعديله فيما بعد. (٦١)

سن المهد (من الميلاد إلى عامين)

تعتبر هذه المرحلة عمرا حرجاً لانها مرحلة التكوين الحقيقى للحياة اذ من خلالها توضع أسس العديد من الأنماط السلوكية والعديد من الاتجاهات نحو الأخرين، ونحو الذات والعديد من أنماط التغيير الانفعالى وأهم سلاسل الاحداث

فى هذه المرحلة التحول من الوضع الافقى الى الوضع الرأسى، والتحول من كائن ملازم لكائن يجرى، ومن وليد يصيح الى كائن يتكلم ومن اعتماد كامل على المحيطين به الى درجة كبيرة من العتماد على الذات (٣٢)

١) النمو الجسمى:

الطول: يبلغ متوسط طول الوليد ٥٠ سم تقريباً، ويصل الطفل فى نهاية عامه الاول الى ما يقرب من ٧٤سم أى زيادة ٢٤سم فى السنة الاولى ثم تهبط هذه السرعة حتى تصل الزيادة فى العام الثانى الى ١٠ سم وبذلك يصل طول الطفل فى نهاية هذه المرحلة (سنى المهد) الى ٨٤ سم.

الوزن: يصل وزن الوليد من ٢،٥-٣ كيلو جرامات ويزداد وزن الطفل زيادة مطردة فى سنته الاولى فيصل الى ضعف وزنه عند الميلاد أى الى حوالى ٥-٦ كيلو جرامات، ويصل الى أربعة أمثالة فى نهاية السنة الثانية أى الى مايقرب من ١٠-١٢ كيلو جرامات.

الاسنان: مع بداية الشهر السادس (تقريبا) تبدأ ظهور الاسنان وتبرز حوالى ١٦ سنة قبل نهاية مرحلة سنى المهد، أما عن نمو العظام فيكون غاية فى السرعة من خلال الستة أشهر الاولى للميلاد ويتبع ذلك فترة نمو بطئ نسبيا خلال السنة الثانية.

٢) النمو الفسيولوجى:

تبدو مظاهر النمو الفسيولوجى فى نمو الجهاز العصبى والجهاز الغددى، والجهاز التنفسى، والجهاز الهضمى والجهاز البولى والتناسلى، فينمو الجهاز العصبى فى سرعة كبيرة وينمو حجمه ويزداد وزنه من ٣٥٠ جم فى

المتوسط الى حوالى ١٠٠٠ جم فى المتوسط فى نهاية السنة الثانية. أى أنه يصل الى حوالى ثلاثة أرباع وزنه عند الراشد وتستمر بقية اجزاء الجهاز العصبى فى النمو وتزداد تعقيدا وتمايزا وتفصيلا، ويظهر ذلك فى تقدم التحكم الارادية من يوم لاخر.

كما ينمو الجهاز التنفسى فى الحجم وتزداد سعة الرئتين للهواء وتظهر قدرة الرضيع على ضبط عملية التبرز أسرع من ضبطه لعملية التبول فى هذه المرحلة. كما يلاحظ فى بداية هذه المرحلة كثرة النوم، ثم تتناقص كمية النوم، وتطول فترة اليقظة فى نهاية السنة الثانية (٢٠)

٣) النمو الحركى:

تبدأ مظاهر النمو الحركى تتضح فى عضلات العين والوجه والرقبة فى الشهر الثالث بعد الميلاد، وخلال الشهور الستة الاولى من حياته يحرك ذراعيه تجاه ناظريه، وفى نهاية الشهر السادس للميلاد يستطيع الطفل أن يخدش الاشياء التى يقبض عليها، ويستطيع أن يجلس بمفردة دون مساعدة ويستطيع أن يمد يده ليلتقط أشياء بجانبه دون أن يفقد توازنه.

وفى نهاية الشهر التاسع يحاول الزحف مستندا على شئ، وفى نهاية الشهر العاشر يحبو وفى الشهر الحادى عشر يمشى بمساعدة الغير، وفى نهاية السنة الاولى يتسلق السلالم حبوا، وفى الربع الاول من السنة الثانية يمشى محافظا على توازنه، وفى الشهر العشرين يصعد وينزل السلالم بمساعدة الغير، وفى نهاية هذه المرحلة (سنى المهد) يجرى ويصعد وينزل السلالم، مع ملاحظة ان كل هذه الحركات التى يقوم بها الطفل فى هذه المرحلة من النوع الذى يستخدم فيها العضلات الكبيرة من الجسم مثل (عضلات الكتفين والفخذين

والساقين) أما الحركات التى تستخدم فيها العضلات الدقيقة كعضلات اصابع اليد) فالطفل لايتقنها فى هذه المرحلة.

٤) النمو الحاسى

من أهم مايميز هذه المرحلة بصفة عامة سرعة نمو الوظائف الحسية واضافة المعانى الى المثيرات الحسية، وتنقسم هذه الاحساسات الى أنواع هى: البصر والسمع، والذوق والشم (وهما حاستان كيميائيتان) والاحساس باللمس والضغط والالم والسخونة والبرودة (وهى حواس جلدية).

حاسة البصر: تبدأ حاسة الشبكية بالنسبة للاضواء المختلفة ضعيفة عند الميلاد ثم تظل تنمو حتى تصل نهاية السنة الاولى إلى ما يقرب من اكتمال نضجها الوظيفى.

حاسة السمع: يستجيب الوليد للاصوات الحادة المفاجئة ولايستجيب للاصوات الخافته، ثم يتطور به النمو السمعى فيميز الدرجات المختلفة للاصوات المتباينة

حاسة الشم: لايستجيب الوليد استجابه واضحة للروائح المختلفة وإنما يتأثر قويا برائحة النشادر والخل ثم يتطور به النمو حتى يستجيب بوضوح للمثيرات المختلفة.

الحساسية الجلدية : تظهر حساسية الوجه قبل حساسية الاعضاء المختلفة خلال تلك المرحلة ويستمر تطور الاحساسات الجلدية مع النمو.

حاسة التذوق : يميز الوليد بين الحلو والمالح والمر والحامض ، ثم تتطور بوضوح حاسة التذوق لديه فى نهاية هذه المرحلة.

٥) النمو العقلى

تساعد نمو الحواس فى التعرف على الاشياء المحيطة بالرضيع ، وثبت لدى " بياجية" صاحب نظرية النمو المعرفى أن الذكاء فى هذه المرحلة يكون حسيا حركيا ويهتم الطفل فى هذه المرحلة بتعلم الطريقة التى يوجه بها حركات جسمه ويتحكم فيها والكيفية التى يستخدم بها المادة التى تسوقها اليه حواسه فهو يتعلم مثلا المدى الذى يتطلبه للوصول الى لعبة معينة واين ينتظر ليقرر من أين يأتى الصوت الصادر خلفه.

وقد حدد " جيزل" معايير النمو العقلى العام عند الطفل فى هذه المرحلة ليمكن الاستعانة بها فى تحديد نسبة ذكاء الاطفال الرضع.

فيرى أن السلوك الحركى للطفل له قيمته لانه يتصل بنموه العصبى كما أن القدرات العقلية للطفل تعتبر نقطة البداية لتقدير مدى النضج الذى سيصل اليه، كما أن للتوافق الحسى الحركى اهميته اذ يشمل القدرة على التكيف للمواقف والاشياء مادامت هناك ضرورة لتوافق حركات العينين واليدين ، وضرورة التكيف لمواقف جديدة وبالمشاكل البسيطة. أما السلوك اللغوى فيشمل كل وسائل الاتصال الاجتماعى، وهذا يوضح قدرة الطفل على التعبير عن نفسه وعن فهم رغبات الاخرين ، ويتضمن السلوك الاجتماعى الشخصى تكيف الطفل للثقافة التى يعيش فيها او لمطالبها (٣١)

٦) النمو اللغوى

تعتمد اللغة اللفظية نموها على نضج وتدريب الاجهزة الصوتية وعلى التوافق العضلى الحركى الحاسى الذى تقوم عليه المهارة اللغوية وخاصة فى بدء تكوينها.

أن المحصول اللغوى اللفظى يبدأ بطيئا فيما بين السنة الاولى والثانية ثم يزداد بنسبة كبيرة تخضع فى جوهرها لعمر الطفل ومظاهر نموه.

وينمو المحصول اللغوى اللفظى للطفل فى سنى المهد فيبدأ فى السنة الاولى بثلاث كلمات وينتهى فى نهاية السنة الثانية بحوالى ٣٠٠ كلمة فى المتوسط.

٧) النمو الانفعالى

هناك اتفاق بين علماء النفس على أن الطفل يولد ولديه من الانفعالات استعداد "عام للتهيج" او "الاستثارة" فى شكل نشاط عام يعبر عنه بالبكاء ، ومن هذا الاستعداد العام تتميز الانفعالات المختلفة وتتكامل تبعا لتطور الطفل فى النضج العقلى ، ففى الشهر الثالث يظهر انفعالان متمايزان هما انفعال الإرتياح وانفعال الضيق بجانب التهيج ، وفى الشهر السادس يتمايز من انفعال الضيق ثلاثة انفعالات فرعية هى : انفعال الغضب ، والتقزز ، والخوف. وفى نهاية العام الاول يتمايز انفعال الإرتياح الى حنان وزهو ، وفى منتصف العام الثانى يتمايز انفعال الحنان الى حنان موجه للصغار وحنان موجه للكبار.

٨) النمو الاجتماعى

يخضع الطفل منذ ميلاده الى عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعى وهذه العملية نسبية تختلف من أسرة الى أخرى ومن مجتمع لاخر ، وفى كل مجتمع يتعلم الطفل أن يتوافق لما يتوقع منه وفقا لنوع التنشئة التى تعرض لها من خلال الاسرة.

أن الطفل يتلقى فى أسرته دروسه الاولى عن الحياة الاجتماعية مع الاخرين.

ويتأثر النمو الاجتماعى بعملية النضج بجانب عملية التنشئة الاجتماعية ويمكن تتبع النمو الاجتماعى للرضيع على النحو التالى :

- فى النصف الاول من العام الاول يبدأ الرضيع فى الاستجابة الاجتماعية للمحيطين به ويظهر اهتماماته بما يجرى حوله.
- وفى منتصف العام الاول يمزح اذا داعبه أحد.
- وفى نهاية السنة الاولى يكون علاقات اجتماعية مع الكبار أكثر منها مع الصغار وخاصة الوالدين والاخوة والاقارب ويميز الغرباء.
- وفى السنة الثانية يزداد اتساع البيئة الاجتماعية وتبدأ العلاقات الاجتماعية مع الاطفال ، الا أن الشجار والتنازع على اللعب تتخللها.
- ومع النمو فى مراحل العمر المتتالية يطرد اتساع العالم من حول الطفل. (٢٠)

الفروق بين الجنسين :

تظهر الفروق بين الجنسين فى هذه المرحلة بوضوح فى مظهرين من مظاهر النمو السالفة الذكر وهما : النمو الجسمى ، والنمو اللغوى . فيكون الذكور أكبر حجما وأثقل وزنا فى الطول قليلا من الاناث ، بينما تظهر الاسنان عند الاناث مبكرة عنها عند الذكور ، كما أن الاناث يتفوقن على الذكور فى كل جوانب اللغه ، كبدايه الكلام، وعدد المفردات اللغوية.

الطفولة المبكرة (٣ - ٦)
طفل ما قبل المدرسة

تبدأ مرحلة الطفولة عندما ينتهى عجز سنى المهد عند حوالى الثانية من العمر ، وتمتد الى الوقت الذى تبدأ فيه مرحلة النضج الجنسى ، وتنقسم مرحلة الطفولة الى قسمين : الاولى ، ومرحلة الطفولة المبكرة أو طفل ما قبل المدرسة فيما بين الثانية والسادسة ، ومرحلة الطفولة المتاخرة فيما بين السادسة وحوالى الثانية عشرة على وجه التقريب (٣٢).

وسوف نركز على جوانب النمو الرئيسية التى تحدث فى مرحلة الطفولة المبكرة نظرا لاهميتها بالنسبة لمعلمة رياض الاطفال.

تنمو الشخصية فى هذه المرحلة نموا سريعا ، ولذلك فهناك الكثير على الطفل ان يتعلمه.

وتتميز هذه المرحلة بمميزات عامة منها استمرار النمو بسرعة ولكن أقل من سرعته فى المرحلة السابقة - سنى المهد - والاتزان الفسيولوجى، والتحكم فى عملية الاخراج ، وزيادة الميل الى الحركة والشقاوة ومحاولة التعرف على البيئة المحيطة والنمو السريع للغة ، ونمو ما اكتسب من مهارات واكتساب مهارات جديدة وبداية التنميط الجنسى ، والتوحد مع نماذج الوالدين وتكوين المفاهيم الاجتماعية. وبزوغ الانا الاعلى والتفرقة بين الصواب والخطا والخير والشر وتكوين الضمير ، وبداية نمط الذات وازدياد وضوح الفروق فى الشخصية حتى تصبح واضحة المعالم فى نهاية هذه المرحلة (٢٠) ،

١) النمو الجسمى :

مظاهر : يتضمن النمو الجسمى التغير التشريحى كما وكيفا وحجما وشكلا ووضعاً ونسيجا.

الاسنان: مع بداية هذه المرحلة تبدا الانياب بالظهور واتخاذ مكانها بين القواطع والاضراس ، ويتم ذلك عادة خلال النصف الثانى من العام الثانى من عمر الطفل ، أما أسنان الطفل الاربع الاخيرة فهى الاضراس الثانية التى تقع وراء الاضراس الاول مباشرة ويتم ذلك عادة خلال النصف الاول من العام الثالث من عمر الطفل ، وبعد أن تكتمل عدد الاسنان المؤقته يبدأ تساقطها لتبدأ الاسنان الدائمة وحتى نهاية السنة الثالثة يظهر فى الغالب واحدة أو اثنتان من الاسنان الدائمة.

الاطراف : تنمو نموا سريعا.

الجذع : ينمو بدرجة متوسطة.

الطول – يبلغ طول الطفل فى بداية العام الثالث حوالى ٨٥ سم ثم يزداد متباطئا نسبيا بمعدل ٩-٨-٧-٦ سم خلال السنوات ٣،٤،٥،٦، ويكون معدل النمو فى الجزء الاسفل من الجسم اعلى من معدل النمو فى الجزء الاعلى منه.

الوزن – ويزاد الوزن بمعدل كيلو جرام واحد تقريبا فى السنة ويلاحظ أن التغير فى الوزن فى هذه المرحلة أبطأ من المرحلة السابقة ، وفى نهاية السنة السادسة يكون متوسط الوزن وفقا للمعايير المصرية حوالى ١٩،٣ كيلو بالنسبة للذكور ، وحوالى ١٨،٨ كيلو بالنسبة للاناث.

النمو الهيكلى العظمى : يزداد حظ أجهزة الطفل العظمية من النضوج ويبدأ قدر أكبر مـن الغضـاريف فى الهيكل العظمى للطفل تتحـول الـى عظـام ويظل الهيكل العظامى فى هذه المرحلة غير ناضج ، وتزداد عظام الجسم حجمـا وعددا وصلابه مع النمو (٢٠)

أما عن نمو العضلات فيزداد نمو العضلات بشكل أسرع عن ذى قبل ممـا يزيد الوزن ويظل السبق فى النمـو للعضـلات الكبيرة فـى الجسـم مثـل (عضـلات السـاقين والفخذين والكتفين) علـى العضـلات الصغيرة الدقيقـة مثـل (عضلات أصابع اليد).

ويجب أن نؤكد ان هناك علاقة بين النمو الجسمى والنمو النفسى فـالنمو النفسـى مؤسـس وبصفـة عامـة على النمـو الجسـمى الـذى هـو مرتبـط بـدوره بخطوات ونتائج النضج ، فهناك تداخلا قويا بين الاثنين يظهر فى هذه المرحلـة العمرية بوضوح ، ويستمر على طول سنوات العمر وحتى مرحلة الرشد (١٩)

٣) النمو الفسيولوجى

يطـرد نمـو أجهزة الجسم المختلفـة ووظائفهـا فـى هـذه المرحلـة بشـكل ملحوظ.

فيزداد نمـو الجهـاز العصبى حيث يصـل وزن المـخ فـى نهايـة هـذه المرحلة الى ٩٠٪ من وزنه الكامل عند الراشد ، كما يزداد نمو الجهاز الهيكلى ويـزداد تحـول الغضـاريف الـى عظـام ، ويـزداد أيضـا نمـو الجهـاز العضلـى ، ويصبح التنفس أكثر عمقا وأبطأ عن ذى قبل ، وتبطؤ نبضات القلب وتصبح أقل تغيرا ويزداد ضغط الدم ازديادا ثابتا (٢٠)

أما عن عادات الاخراج فان التحكم فى هذه العملية يكون تاما فى هذه المرحلة .

ويقل عدد ساعات النمو بالنهار وتضبط ساعات النوم ليلا لتصل الى ١٠ ساعات تقريبا فى نهاية هذه المرحلة.

ويزداد حجم المعدة ، ويصبح من غير الضرورى أن يقدم للطفل طعاما معدا خصيصا لقدرته المتزايدة على هضم الطعام المعدل للكبار ويكون قادرا على الالتزام بعض الشىء بمواعيد الطعام.

٣) النمو الحركى

يسيطر الطفل فى هذه المرحلة سيطرة كاملة على مهارة المشى فنراه فى الثالثة يسرع فى خطاه فرحا بقدرته على السير بسرعة ويجرى أذا كان يلعب مع أحد أصدقائه أو يجرى وراء كرته ، ويستطيع فى الرابعة أن يقفز ويتسلق مع ملاحظة أنه يستخدم – فى هذه المرحلة – فى حركاته العضلات الكبيرة فى الجسم مثل عضلات الكتفين والفخذين والساقين ، أما الحركات التى تستخدم العضلات الدقيقة كأصابع اليد فلا يميل اليها كثيرا.

وفى نهاية هذه المرحلة وبالتحديد فى نهاية السنة السادسة تكتمل قدرة الطفل على استخدام عضلاته الكبيرة فى القفز والجرى والتسلق ، وقدرته على الوثب العريض بثبات ، وقدرته على قذف الكرة ، ومسكها بسهولة كما يستطيع الاحتفاظ بتوازن جسمة عند السير على الخط المستقيم ، وتظهر قدرته على الوقوف بثبات على رؤس أصابعه ، ويتمكن من مسك القلم والفرشاه بطريقة

سليمة ، كما تظهر مهارته فى استخدام المقص فى قص الاوراق وطيها وتشريكها، بجانب مهارته فى استعمال أنامله فى الرسم والتلوين والتشكيل.

وتظهر بوضوح الفروق بين الجنسين فى الناحية الحركية من خلال اللعب ، فألعاب الذكور تتصف بالرعونه واستخدام العضلات الكبيرة مثل العاب الكرة ، أم العاب الاناث فتتسم بالدقة والتناسق فى الحركات والتوافق الحركى (الحركات الايقاعية).

والجدير بالذكر أنه تظهر فى هذه المرحلة بوضوح عملية تفضيل أحد اليدين (الأيمن والاشول) فبعد أن كنا نلاحظ فى مرحلة سن المهد أن معظم الأطفال يظهرون تفضيلا لليد اليمنى ، وعددا قليلا يكون تفضيلهم لليد اليسرى ، وعدد أقل يكون التفضيل لأى اليدين بسيط ، الا أنه وفى خلال السنوات الأربع التالية (٢-٦ سنوات) يصبح تفضيلا أحد اليدين أكثر ثبوتا فى تكوينه ، مما يدل على أن تفضيل أحد اليدين صفة نمائية أى صفة تزداد بازدياد النضج ، وبينما يكون هناك احتمال لاساس وراثى للسيطرة فى أحد الجانبين فان التعلم الاجتماعى يؤثر أيضا فى تفضيل احدها.

وتشير بعض الأدلة اليوم الى حقيقة انه فى معظم الاحيان تنتج السيطرة على اليد اليسرى نتيجة للتعلم اكثر من بعض الظروف الوراثية وأنه يجب أن يتعلم الطفل أن يستخدم يده اليمنى من وقت قدرته على عمل الأشياء بيد واحد فقط.

هذا وتتميز هذه الفترة من النمو بغزارتها الحركية والحسية ، فيبرز الطفل فيها حيويته ونضجه الحركى بنشاط متقدم ومتفجر سواء بالداخل او خارج

المكان الموجود فيه ، انها الفترة التى لايتعب فيها الطفل حتى تعتريه الرغبة فى غزو الفراغ المحيط به وأن يجتاز العوائق الموجودة مع فى بيته(١٩)

٤) النمو الحاسى

يجد الطفل فى هذه المرحلة متعة فى استخدام حواسه فهو شغوف يرى ويتذوق ويشم ويفحص ويكتشف الاشياء ليتعرف على العالم الخارجي.

ان نمو الحواس المختلفة يستمر طوال هذه المرحلة العمرية حتى يكتمل فسيولوجيا ووظيفيا فى نهايتها.

يتميز ابصار الطفل فى هذه المرحلة بطول النظر ، فيرى الاشياء البعيدة بوضوح فوق رؤيته للاشياء القريبة ، ويرى الكلمات الكبيرة ، ويصعب عليه رؤية الكلمات الصغيرة.

ويبدأ تعلم الطفل أسماء الاتجاهات (يمين ويسار وأعلى وأسفل) ويستطيع ادراك الاشياء فى علاقاتها المكانية ، ويعتمد طفل الثالثة فى ادراكه على أشكال الاشياء أكثر مما يعتمد على ألوانها أما طفل السادسة فيعتمد أكثر على الالوان.

ويميل طفل الثالثة الى النظرة الكلية للاشياء ، ويختار فى ادراكه الاشكال البسيطة غير المعقدة ، بخلاف طفل السادسة فيختار الاشياء الاكثر تعقيدا.

وتنمو حاسة السمع لطفل الثالثة بسرعة فيميز الدرجات المختلفة للاصوات المتباينة ، وأظهرت نتائج الدراسات المختلفة أن قوة التمييز السمعى تتطورا تطورا سريع من السنة الثالثة حتى تكاد تصل الى نضجها الصحيح بعد الثالثة عشر بقليل.

وتتطور حاسة التذوق تطورا سريعا فيزداد اقباله على الاشياء الحلوه ، ويزداد عزوفه عن المر والحامض وفقا لنمو ونضج البراعم الذوقية لديه ، وبالتالى يستطيع الطفل فى نهاية هذه المرحلة أن يحمى نفسه من الاشياء الضارة فلم يعد يبتلع كل ما يقع بين يديه.

وتتطور حاسة الشم : بجانب حاسة التذوق ، فيمكنه التمييز بين الروائح الجميلة والكريهة وبنهاية هذه المرحلة تكون حاسة الشم لدى الطفل وصلت الى درجة كفاءة حاسة الشم لدى الراشد.

أما عن الحساسية الجلدية فيتكيف الطفل تكيفا سريعا لفرق الحرارة ويشعر بكفاءة لاختلاف درجات الحرارة فى نهاية هذه المرحلة العمرية.

٥) النمو العقلى

حب الاستطلاع أو الفضول لدى الطفل فى هذا العمر يكون شديدا يطلب الطفل فى هذا العمر تفسيرا لكل شىء يقع عليه نظره ، فمخيلته خصبة وخياله واسع، انه يدقق فى الامور ويتوصل الى نتائج على طريقته ، كما أنه يحدد لكل شىء علاقة به ، عندما يسمع حديثا عن القطارات يتساءل على الفور فى ما اذا كان يركب القطار يوما ما ، واذا سمع حديثا عن مرض من الامراض يتساءل عما اذا كان سيصاب به.

التخيل : وعند ما يقص الطفل فى سن الثالثة أو الرابعة قصة إختلقيا، فانه لا يكذب حسب مفهوم الكذب الذى لدينا نحن الكبار. انه ذو مخيلة واسعة ، ولا يعى حدود الواقع والخيال وعيا تاما ، وهذا ما يثير فيه الرغبة الى سماع القصص أو قرائتها وهو ما يبعث فى نفسه الخوف عند عرض مشاهد العنف فى الافلام السينمائية والتليفزيونية (٢٨)

السؤال : يطلق البعض على المرحلة " مرحلة السؤال" فما أكثر أسئلة الطفل فى هذه المرحلة فإننا نسمع منه دائما ماذا ؟ ولماذا ؟ متى ؟ أين ؟ كيف ؟ س " الح، أن الطفل فى هذه المرحلة علامة استفهام حية بالنسبة لكل شىء انه يحاول الاستزادة العقلية المعرفية ، انه يريد أن يسأل ، وقد يفهم الاجابات وقد لايفهم وقد ينصت وقتا كافيا لسماع الاجابات ، وقد لا يفعل ويقرر بعض الباحثين أن حوالى ١-١٥٪ من حديث الطفل فى هذه المرحلة يكون عبارة عن أسئلة (٢٠)

ادراك الزمن : يبدأ الطفل من سن الثالثة فى ادراك مدلول الالفاظ (اليوم -الامس - الغد) وهى سن الرابعة يستطيع ادراك المدلول الزمنى لعبارة الاسبوع الماضى ، أو الاسبوع المقبل ، أو " العيد المقبل" ، أو " تاريخ الميلاد الماضى" وفى استطاعة الطفل فى مرحلة الحضانة ادراك التسلسل الزمنى للافكار والاعمار المتعاقبة ، فاذا سألنا ، عما فعلة فى الحضانة مثلا ، قال أخذنا كوبا من اللبن ، ثم لعبنا ، ثم درسنا حصة، ثم تناولنا الغذاء ..

ادراك الوزن : تعتمد قدرة الطفل عن ادراك الاوزان علـى مـدى قدرتـه على السيطرة على أعضائة أولا ، ثم على خبرته بطبيعة المواد التى تتكون منها الاجسام ثانياً. (٧٨)

ادراك الاشـكال : الطفـل لا يسـتطيع التفرقـة بيـن المثلـث والمربـــع والمستطيل الا فيما بين الخامسة والسادسـة من عمره.

أما عـن ادراك أشكال الحروف الهجائيـة ، فيعتمـد علـى ادراك التبـاين والتماثل، ولهذا يسهل على الطفل ادراك الحروف المتباينة مثل الالـف والميـم ، ويصعب عليه ادراك الحروف المتقاربة مثل اليـاء والتـاء فـى اللغـة العربيـة ، ويسهل عليه ادراك S والـ T ، ويصعب عليه ادراك الـ M والـ N فى اللغة الانجليزية ، هذا ويتأخر الادراك الصحيح لدى التباين اللغوى الى السنة السـابعة من عمر الطفل العادى.

ادراك العلاقـات المكانيـة : تختلـف قـدرة الطفـل علـى ادراك العلاقـات المكانيـة بيـن الاشـكال لاختـلاف مراحـل نمـوه وسـنى حياتـه ، وتـدل دراسـات "بياجيـه" علـى أن الطفـل فيمـا بيـن الثالثـة والرابعـة مـن عمـره يـدرك العلاقـات المكانية الذاتية أى علاقاته بها وعلاقاتها بـه ويكيـف نشـاطه وسـلوكه وفقـا لهـذا الادراك وبعد الرابعة من عمره يدرك العلاقات المكانية الموضوعية فيـدرك أنـه كـائن وسـط الكائنـات الاخـرى أى أن لـه وجـودا يختلـف عـن وجـود الاحيـاء والجمادات المحيطة به ، ثم يسعى بعد ذلك ليكيـف نفسـه لهذا الادراك الجديـد ، ولا قامة صلته القريبة والبعيدة بهذه الاشياء المختلفة. (٥٩)

التذكر : يلاحظ زيادة التذكر المباشـر ويكـون تذكـر العبـارات المفهومـة أيسر من تذكر العبارات الغامضة ، ويستطيع الطفل تذكر الاجـزاء الناقصـة فـى

الصورة ، ويكون تذكر الكلمات حوالى خمس كلمات حتى سن السادسة ، كما يستطيع تذكر حوالى أربع أرقام حتى نفس السن.

التفكير : دلت الدراسات على أن الاطفال الصغار لديهم القدرة على التفكير العملى وحل المشكلات التى فى مستوى قدرتهم بالرغم من قدرتهم على التعبير اللغوى وعدم كفاية قدرتهم لمتابعة الجدل المجرد الذى يدور بين الكبار ، ويستمر حل المشكلات بطريقة يدوية وهو الاسلوب المميز للذكاء حتى مرحلة الحضانة.

الانتباه : انتباه الطفل فى هذه المرحلة يقع فى مدى يتراوح بين سبع دقائق وعشرين دقيقة باختلاف مستوى النضج ودرجة الميل للنشاط (٧٨)

طريقة قياس النمو العقلى :

اقترح السيكولوجى الالمانى " شترن Shtern التعبير عن معدل الإرتقاء أو النمو العقلى للطفل عن طريق حساب نسبة العمر العقلى الى العمر الزمنى وأطلق على هذه النسبة اسم المعدل العقلى أو النسبة العقلية Mental Quatient وهى التى أطلق عليها " ترمان" فيما بعد اسم نسبة الذكاء ، واقترح أن يتم تقديرها عن طريق قسمة العمر العقلى على العمر الزمنى وضرب حاصل الضرب × ١٠٠ تجنبا للكسور.

$$ن.ذ = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times ١٠٠$$

فالطفل الذى يبلغ العمر الزمنـى ٥ سـنوات ويصـل آداؤه علـى الاختبـار الى مستوى ٦ سنوات عمر عقلى تكون نسبة ذكائة = ١٢ ، أما الطفل الذى لديه من العمر الزمنى ٦ سنوات وعمره العقلى ٥ سنوات ، فان نسبة ذكائـه = ٨٤. أما الطفل متوسط الذكاء فهو الذى يتساوى لديـه كل مـن العمـر العقلـى والعمـر الزمنى.

والاختبارات الحديثة للذكاء مقننه بمعنى أنه : تم اختبار صلاحية موادها اختبارا واقعيا ، وتحديد اوجـه اسـتخدامها ، وتمتعهـا بخصـائص المقيـاس الجيـد التى تتمثل فى كل من الصدق.أى قياس ما تدعى انها تقيسه والثبات ، اى اتساق النتـائج المسـتمدة منهـا اذا أعيـد تطبيقهـا دون تغيير الظـروف. ويتـم فـى هـذه الاختبـارات تحديـد دقيـق للاجـراءات التـى تتبـع فـى تطبيقهـا ودرجـة التنـوع المسموح بها فى الظروف البيئية ، وطريقة التصحيـح كمـا يتم تحديد معاييرهـا على عينات جيدة التمثيل لمجموعة عمرية معينة مستمدة من الجمهـور الاصلـى (٣٩).

٦) النمو اللغوى

اكتساب اللغة امر ضرورى اذ يساعد على فهم رغبـات الاخرين كمـا يساعد على مد الطفـل بثروة مـن المعلومـات عـن العـالم المحيط بـه والتـى لـن يحصل عليها دون فهمة واستخدامه للغـة ، كمـا تسـاعد اللغـة علـى التعبير عـن افكاره وحاجاته ورغباته ، وتكتسـب اللغـة أهميـة أخـرى مـن العلاقـة الموجـودة بينهما وبين التفكير ، اذ تدخل اللغة فى كثير من عمليات التفكير وخاصـة التفكير المجرد ، والتمييز بين المعانى ولا بد للطفل من اجادة اللغة المتداولة من الكـلام

قبل دخوله المدرسة حتى يتمكن من السير فيها كما تساعد اللغه الطفل على التفاعل الاجتماعى (٣١)

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة اسرع نمو لغوى تحصيلا وتعبيرا وفهما بالنسبة للطفل ويصل المحصول اللغوى للطفل فى نهاية هذه المرحلة وهى سن السادسة الى ما يقرب من ٢٥٠٠ كلمة.

ويمر التعبير اللغوى بمرحلتين :

١ - مرحلة الجمل القصيرة (فى العام الثالث) وتكون الجمل مفيدة بسيطة تتكون من ٢-٤ كلمات ، وتكون سليمة من الناحية الوظيفية اى أنها تؤدى المعنى رغم انها لا تكون صحيحة من ناحية التركيب اللغوى.

٢ - مرحلة الجمل الكاملة (فى العام الرابع) وتكون الجمل من ٤-٦ كلمات وتتميز بإنها جملة مفيدة تامة الاجزاء أكثر تعقيدا ودقة فى التعبير (٢٠)

ومن الملاحظ فى هذه المرحلة أن الاناث اكثر تفوقا من الذكور بالنسبة للمحصول اللغوى بل وفى معظم جوانب النمو اللغوى. ويمكن أن تحدد أهم مظاهر النمو اللغوى لمرحلة الطفولة المبكرة فى زيادة كبيرة فى المفردات ، دقة التعبير مع الفهم والوضوح واختفاء الكلام الطفلى ، وظهور الجمل الكاملة بجانب التعرف على معانى الأرقام والقدرة على الاجابة لغويا عن الأسئلة التى تتطلب ادراك العلاقات والتعرف على القواعد اللغوية مثل الجمع والمفرد والمذكر والمؤنث.

وفى نهاية هذه المرحلة العمرية يكون الطفل قد تمكن من السيطرة وبمقدرة على لغته بل ويستفيد منها بفاعلية كما يتمكن من التعرف على

الوضع الاجتماعى بحيث يحدد المناسب وغير المناسب لكل موقف على حدة وبهذا تتكامل لغته مع وظائفها الطبيعية الشخصى منها والاجتماعى، الأمر الذى يعكس درجة النضج التى وصل اليها الطفل (١٩)٠

٧) النمو الانفعالى :

تتميز انفعالات الطفل فى هذه المرحلة بحدتها وشدتها وذلك نتيجة ازدياد القيود التى تفرض على سلوكه من جزاء تعامله مع الكبار والصغار وكثرة المعوقات التى تحول دون تحقيق رغباته.

والغضب ، وهو السلوك العدوانى - الايجابى - احدى الوسائل التى يواجه بها الطفل ما يعترضه من مواقف مشكلة ، وتظهر مخاوف الاطفال - وهو السلوك السلبى التراجعى - من الاماكن المرتفعة والاصوات العالية والغرباء والحيوانات والظلام والاصابات الجسمية ، وتتفاوت مشاعر الاطفال ازاء من يخالطهم من الافراد بين المحبة والكراهية ، وتنشأ لدى الطفل الغيره اذا تحول حب والديه الى طفل آخر (٧٨).

وتظهر الانفعالات المركزة حول الذات مثل الخجل ، والاحساس بالذنب ومشاعر الثقة بالنفس والشعور بالنقص ولوم الذات والاتجاهات المختلفة نحو الذات.

الصفات المميزة لانفعالات الاطفال :

تختلف انفعالات الاطفال في بعض مظاهرها عن انفعالات البالغين والراشدين وتتميز بأنها :

١ - قصيرة المدى : أى انها تبدو بسرعة وتنتهى بنفس السرعة التى بدأت بها.

٢- كثيراً ماتنتاب الطفل انفعالات عدة وهى لذلك تصبغ حياته بصبغة وجدانية مختلفة الالوان والاثار.

٣ - متحولة المظهر - لا يستقر الطفل فى انفعالاته على لون واحد فهو سرعان ما يضحك ، ثم ما يلبث أن يبكى فهو لذلك ، يغضب ليضحك ويضحك ليخاف ، وهكذا تشرق أسارير وجهه بالسرور والسعادة وفى عينيه دموع البكاء.

٤ - حادة فى شدتها - لا يميز الطفل فى ثورته الانفعالية بين الأمور التافهة والامور المهمة ، فهو يبكى فى حدة عندما تمنعه من الخروج ويبكى أيضا بنفس الشدة حينما نقص له أظافره ، ويفرح حينما نعطيه قطعا من الحلوى ، ويفرح بنفس القوة حينما نشترى له دراجه جديده .(٥٩)

وسوف نعرض لانفعال الغيرة عند الاطفال بشيء من التفصيل وذلك لانه اولا : انفعال شائع لدى الاطفال فى هذه المرحلة ، ثانيا : لانه انفعال مركب ويحوى على العديد من الانفعالات المختلفة ، ثالثا لكونه انفعال يرفض الطفل الاعتراف به ويحاول جاهدا ان يخفيه لانه يزيد من شعوره بالمهانة والنقص. رابعا: لارتباطه الشديد بالنمو الانفعالي.

تطور انفعال الغيرة عند الاطفال :

الغيرة ، أحد العوامل الهامة فى كثير من مشكلات الاطفال اليومية كالتخريب والغضب والعدوان والتبول اللارادى وضعف الثقة بالنفس ..... الخ، والغيرة ليست سلوكا ظاهريا وانما هى حالة انفعالية يشعر بها الطفل ، ولها مظاهر خارجية الاستدلال منها أحيانا على الشعور الداخلى.

والغيرة انفعال مركب له خصائصه ويحوى على عديد من الانفعالات كالغضب وحب التملك والشعور بالنقص.

ويلاحظ أن الاستعداد للغيرة ينشأ فى سنى الطفولة وبالاخص فى سنواتهم الخمس الاولى.

فالطفل فى أول حياته تجاب له عادة كل طلباته ، ويسترعى فى العادة انتباه الجميع ، ويسلم بعد مدة قصيرة بأن كل شىء له وكل جهد له ، وكل انتباه له ، ولكن الذى يحدث هو أن العناية التى كانت تستغرق كل جهد الكبار قد تنحسر عنه فجأة أو بالتدريج كلما نما ، وقد تتجه هذه العناية الى مولود آخر أو الى شخص أخر فى الاسرة ، هذا التغير قد يترتب عليه فقد الطفل ثقته فى بيئته ولا سيما فى امه ، وفقده الثقة فى نفسه تبعا لذلك اذ يشعر بأنه غير مرغوب فيه، وبذلك يبدأ شعوره بالقلق ، وشعوره بالكراهية لبيئته والميل للانتقام منها أو الابتعاد عنها ، أو شعوره بالنزوع الى سلوك يترتب عليه جلب العنايه اليه مرة أخرى ، كالبكاء أو التبول اللارادى أو المرض أو الخوف الزائد.

وكلما كبرت الامتيازات التى تعطى لطفل ما زادت الغيره عند انقاصها عنه واعطائها لطفل آخر ، ولذلك كان الطفل الذى يتمتع بامتياز معين ، هو

أكثر الاطفال استعدادا لانفعال الغيرة ، كالطفل الاول أو الاخير أو الوحيد أو الذكر الاول أو من يشبه ذلك من الاطفال الذين يحتلون مركز يعطيهم فرص التمتع بامتياز واضح.

كذلك يغار الطفل أحيانا اذا وجهت الام الى والده عناية فائقة وذلك لان الطفل فى سنواته الاولى كان يتمتع – كما يبدو له – بعناية امه كلها ، ثم يلحظ أن الوالد يأخذ كثيرا من هذه العناية ، فتبدو عليه علامات الغيرة واضحة أو غير واضحة ، ويحدث أحيانا أن يتغيب الوالد عن المنزل مدة طويلة ، وبمجرد عودته تنصرف الام اليه فيغار الطفل.

والغيره من الاب سببها أن ينازع الطفل المركز الذى يرغب فيه لنفسه عند الام ، والسبب فى أن غيرة الاخ من أخيه أكثر ظهورا عن غيرته من أبيه يرجع الى الكبت الناشىء عن التقاليد الاجتماعية ، والصراع بين حب الوالد (الذى يطعم ويكسو) من ناحية ، والغيره منه من ناحية أخرى ويكون أن تدخل الغيرة من الوالد تحت النوع الناتج عن الشعور بالنقص المصحوب بشعور بعدم امكان التغلب عليه (٥٢)

٨) النمو الاجتماعى

يتأثر الطفل فى نموه الاجتماعى بالافراد الذين يتفاعل معهم وبالمجتمع القائم الذى يحيا فى اطاره ، وبالثقافة التى تهيمن على أسرته وحضارته ووطنه وتبدو آثار هذا التفاعل فى سلوكه واستجاباته.

ويعتقد علماء التحليل النفسى وعلى رأسهم فرويد أن الانا أو الذات الشعوريه مركب اجتماعي يكتسبه الطفل من علاقته ببيئتـه الاجتماعيـة والماديـة ، أن الضمير أو الانا الاعلى مركـب اجتماعى آخر يكتسبه الطفل من علاقتـه بمصادر السلطة القائمة فى أسرته وخاصة من والديه ، وأن السنوات الاولى فى حياة الفرد هى الدعامـة الاساسية التى تقوم عليها بعد ذلـك حياتـه النفسـية الاجتماعية بجميع مظاهرها ، اذ فيها يدرك الطفل نفسه فى تمايزها عـن غيرها من الافراد الاخرين أى انه يتميز بفرديتـه عن العالم المحيط بـه ، وفيهنا تنمو القدرة اللغوة الى الحد الذى يستطيع معه الطفل أن يتفاهم مع أسرته فيطور صراخه وبكاوه الى سلوك مهذب ينطوى على التفاهم اللغوى الصحيح ، وفيهما تنمو قدرته على الدفاع عن نفسه ، وتنمو أساليب هذا الدفاع هجوميه كانت أم هروبيه ، وفيها يخضع للتقاليد البيئية فيتحكم فى عمليتى الاخراج والتبول ، ويساير بذلك نظم الجماعة ومعاييرها ، وفيها يتحول تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية المباشرة الى العلاقات الاجتماعية الصحيحة.

وهكذا يستطرد فى نموه ويتحول من كائن حى يتطفل فى وجوده على امه الى مخلوق اجتماعى يتعامل مع بيئته تفاعلا سويا. (٥٩)

وهكذا تعتبر هذه الفترة من حياة الطفل من أشد الفترات من حيث تشكيل شخصيته وتحديد معالم سلوكه الاجتماعى ، وتعتمد على عدة عوامل منها الاستعدادات الوراثية ، والقيم ، والمعايير التى تسود الثقافة الفرعيـة التى ينتمى اليها ، وأساليب الثواب والعقاب التى يتعرض لها فى الاسرة ، والتفاعل الذى يتم بينـه وبين الانداد والنماذج السلوكية التى تعرض عليه من خلال الوسائل الاعلامية وغير ذلك الا ان الاسرة تقع فى المكان الاول من بين هذه العوامل جميعها. (٦٩)

لقد أصبح واضحا من خلال نتائج عدد كبير من البحوث ، أن نموذج العلاقة القائمة بين الطفل وأبويه يحدد الى حد كبير نماذج علاقات الطفل بالاخرين ، ومن ثم فان كانت علاقة الطفل بأبويه ايجابية زاد من احتمالات قيام علاقة ايجابية مع الاخرين ، وان كانت علاقة الطفل بأبويه سلبية زاد ذلك من احتمالات بروز علاقات سلبية بين الطفل والاخرين ، وتلقى هذه الحقيقة أهمية كبرى على خبرات الطفل المبكرة مع أبويه من حيث تأثيرها فى تشكيل صورة ايجابية عن الاخرين وعن نفسه أيضا.(٧٣).

مظاهر النمو الاجتماعى فى الطفولة المبكرة :

- تتسع دائرة العلاقات والتفاعل الاجتماعى فى الاسرة ومع جماعة الرفاق التى تزداد أهميتها ابتداء من العام الثالث.
- يتعلم الطفل المعايير الاجتماعية التى تبلور الدور الاجتماعى له ويبدأ الطفل يتمسك ببعض القيم الاخلاقية والمبادىء والمعايير الاجتماعية.
- تنمو الصداقة حيث يستطيع الطفل أن يصادق الاخرين ويلعب معهم.
- يحب الطفل فى نهاية هذه المرحلة أن يساعد والديه وأن يساعد الاخرين ، وهذا التعاون يصاحبه من جانب الطفل طلبات كثيرة.
- وتكون الزعامة وقتيه لاتكاد تظهر عند طفل ما حتى تختفى.
- ويحرص الطفل على المكانه الاجتماعيه حيث يهتم دائما بجذب انتباه الاخرين.
- يشوب ذلك بعض العدوان والشجار ويكون فى شكل صراخ وبكاء ودفع وجذب وضرب وركل ورفس. ويكون لاتفه الاسباب وسرعان ماينتهى كل شيء ويعود الاطفال الى اللعب وكأن شيئا لم يكن.

- ويحب الطفل الثناء والمدح حيث يكون متمركزا حول ذاته، وتلون سلوكه الانانية.
- يميل الى المنافسه فى عامه الثالث وتبلغ ذروتها فى الخامسه.
- ويظهر أيضا العناد ويكون فى زروته حتى العام الرابع.
- وينمو الاستقلال فى بعض الاموركتناول الطعام واللبس.
- وينمو الضمير ويبذغ الانا الاعلى ويتضمن الضمير الشعور والاحساس بما هو حسن او خيرا او حلال وما هو سىء او شراو حرام من السلوك (٢٠).

النمو الجنسي وطريقة التساؤل عنه

يلاحظ كثرة الاسئلة الجنسية فى هذه المرحلة ، فيبدأ الطفل الطبيعى بطرح الاسئلة عن الجنس عند بلوغه سن الثالثة ، فتبدأ أفكار الطفل عن الجنس وما يتصل به تتبلور فيود أن يعرف لماذا يختلف الصبيان عن البنات فى تكوينهم الطبيعى ، انه لا ينظر الى الامر من الناحية الجنسية الا أنه سؤال مهم بالنسبه اليه ، فاذا تولد لديه عندئذ انطباع خاطىء بشأن الجنس صعب تصحيحه لاحقا.

ثم يأتى الاطفال بسؤال أخر فى نفس العمر ، وهو من اين يأتى الاطفال، ومن الافضل والاسهل أن نخبره بالحقيقة بدلا من أن نلفق له قصة خيالية ويمكن ان نقول له ببساطه مثلا (ان الطفل ينمو فى مكان خاص داخل بطن امه ، ولا نزيد على ذلك شيئا اخر).

وعندما يقفز الى السؤال التالى الذى قد يطرحه بعد بضعة أشهر والذى يتصل بكيفي دخول الطفل الى بطن امه وخروجه منها، فانه لايطلب

البحث عن العلاقات الجنسية، ان تفكيره لم يتطور الى هذا الحد بعد، اما تحليلة لكيفية وصول الطفل الى أمه فينحصر فـى تشبيهه بالطعام الذى يصل الى البطن عن طريق الفم، لذلك يمكننا القول بـأن الام تبتلع بذرة تنمو فى بطنها ويتكون منها الطفل، وأن الاب هو الشخص الذى يقدم الى الام البذرة التى يتكون منها الطفل.

اما عن السـؤال المتعلق بالمكـان الذى يخرج منـه الطفل، فامكاننا أن نجيب عليه بـأن هنـاك فتحـه خاصـه يخرج منها الطفل، بعد أن ينمو ويزداد حجمه.

وعند بلوغ الطفل الرابعة أو الخامسة يتطـور فضولـه وحب استطلاعه لماذا لايأتى الاطفال الا بعد الزواج، وما علاقة الاب فـى ذلـك، ويمكن ان نجيب عليه بأن البذره التى ينشأ منها الطفل تخرج من الاب، وتدخل الى المكان الذى ينمو فيـه الطفل أنـه يرضـى بجواب كهذا فى الوقت الراهن ولن يطلب المزيد من الشرح الا بعد مرور فترة طويلـة من الزمن (٢٨)

ويرى علماء التحليل النفسى وعلى رأسهم "فرويد" أن الطفـل ابتداء من من الثالثة يدخل فى المرحلة القضيبية من النمو النفسى الجنسـى فيشعر بإحساس لذيذ من اللعب فى اعضائـه التناسلية ويتعلـم احـداث هـذه الاحساسات كلما أراد بالاثارة اليدوية، وخاصة عندما يصل عمره الى خمس سنوات، وتتميز هذه المرحل عند الذكـور بـالمظهر الاستعراضى للاعضاء التناسلية، وتظهر أيضا مخاوف الخصاء، وتتميز عند الاناث بالحسد القضيبى والغيره من الذكور.

ويذكر فرويد ان الطفل فى هذه المرحلة يبحث عن لذته عند الجنس الاخر فيجد الولد لذته عند أمه ويبغض أباه، وتجد البنت لذتها عند الاب وتبغض أمها، الا ان الطفل (ذكرا كان ام أنثى) يكبت هذه الكراهية فى اللاشعور ويظهر على المستوى الشعورى شعورا بالحب. (٥٩)

وبانتهاء هذه المرحلة يدخل الطفل فى مرحلة الكمون ٦-١٢ سنة وفيهما لايعد يهتم بالجنس الاخر، وبالتالى يصل الى حل العقدة الاوديبية.

سيكولوجية النمو واللعب فى مرحلة الطفولة

ان تناول الطفل الصغير للاشياء المحيطة به وامساكه اياها بيديه فى المرحلة السابقة للطفولة المبكرة (سنى المهد) يتيح له اكتساب فكرة دوام الشئ واستمرار وجوده كما يتيح له معرفة أفضل بفكرة الحيز أو المكان وقد أوضح "جان بياجية" ان التخطيطات العقلية تتكون انطلاقا من هذه المعالجات اليدوية الاولى، كما ان كل لعبه تكتسب فيما بعد معنى ودلالة خاصين بكل طفل، بحيث أن تطور هذه الالعاب يعبر عن درجة نضجه العقلى والوجدانى.

ومع بداية سن الثالثة، فاللعب بالاشياء التى تقدم للطفل يكتسب باطراد دلالة رمزية معينة، فاللعب حتى مرحلة الطفولة المبكرة هو طريقة الطفل الخاصة للانفتاح على العالم المحيط به ويعبر الطفل اثناء اللعب عن أحاسيسه الكامنه حيال الافراد المحيطين به وتكشف لعب الاطفال عن حياتهم الوجدانية والتخيلية وعن مدى تأثره بعملية التطبيع الاجتماعى التى يخضع لها.

فاذا نظرنا الى طفل فى الثالثة من عمره وهو يدخل حجرة لاول مرة فأننا نلاحظ أنه يبدأ باكتشافها للبحث عن الالعاب التى تروقه، فالطفلة

تبحث عن عروسه وعن ملابس صغيرة تلهو بالباسها اياها، ثم تتخيل مشادة وهمية لان احدى العرائس لم تكن مهذبـه، فتعاقبها لان الام ملتزمة بضرب الطفلة الغير مهذبه، ولقد عبرت هذه الطفلة من خلال هذه اللعبة عن أحاسيسها الكامنه حيال أمها، ولم تكن لتستطيع أن تعطى لهذه الافعال والكلمات دلالاتها الصحيحة دون أن تعرف شيئا عن هذه الطفلة، ولكننا نستطيع ان نتصور أنها مرت بتجربة فى حياتها القريبة كانت فيها- مثلا- مع أختها، ولم تستطع ان تمنعها من الاعتداء عليها، فى الوقت الذى كانت فيه الام ملزمة بالتدخل لمنع اعتداء أختها فاللعبة الصغيرة يمكن أن تكون رمزاً لبيت كبير، وأن لعبة أخرى هى سيارة فخمة، والطفل فى كل ذلك لايلقى بالا الى الحقيقة، بل هو يحور هذه الحقيقة وفقا لتفكيره الخاص، الذى يمكن وصفه فى هذه الحالة بانه "تفكير انوى" أو "ذاتى المركز" اى قائم على التركيز على الذات.

اذن فعلينا ان تحترم العاب الطفل بإعتبارها مظهرا لنشاطه النفسى فهى لاتمثل مجرد تسليه او متعه يمنحها الطفل لنفسه، صحيح أن القيمة الاستمتاعية، وان البحث عن السرور هما الهدف الاول من اللعبة، بل ومن ممارس الطفل لنشاطه، بيد أن هذا الهدف سيقوده حتما الى اكتشاف أشياء وأشخاص وأفعال، وهذا الاكتشاف يحدث فى أكثر الاحيان عن طريق تقليد أفعال الكبار المحيطين به.

والالعاب تقود الطفل الى طريق المعرفه ، لا نها ليست الا تكرار لتجارب معينة ، فالعاب البناء ، والعاب الورق المقوى ، تساعد على نمو الادراك المكانى ، ومواقع الاشياء فى أماكنها ، كما أن العاب

المهارة الذهنية ، تتيح معرفة الحركات والمقارنـات الماديـة ، وهذا هـ الجانب التربوي لالعاب الاطفال (١٤).

ويمكن أن نخلص مما سبق الوظائف التى يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة لنمو الطفل :

يذكر " عماد الدين اسماعيل (..... ان اللعب انما يهيىء للطفل فرصـة فريدة للتحرر من الواقع الملىء بالالتزامات والقيود والاحباط والقواعد والاوامر والنواهى انه باختصار فرصة للطفل كى يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادى الاجتماعى.

٢ - على أن ذلك النشاط الحر لا يحدث فقط على سبيل الترفيـه ، وانمـا هـو الفرصة المثلى التى يجـد فيهـا الطفل مجـالا لا يعوض لتحقيق أهداف النمو ذاتها .، ذلك أن الطفل من خلال النشاط يكتسب مهارات حركيـة ، فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تحديدا ، أن زيادة شعور الطفل بالكفاءة عندمـا ينجـح فـى لعبـة ، لهـو اضافـة أساسية لنمـو شـخصية فـى هـذه المرحلة.

٣ - ومثل هذا النشاط يكسب الطفل أيضا معارف جديدة ، ويتمثل ذلك فـى العلاقات السببية التى يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج.

٤ - ولا تقتصر وظـائف اللعب على تنميـة المهـارات الحركيـة والمعرفيـة فحسب بل يحقق اللعبُ وظيفة هامة فى نمو الطفل فـى هذه المرحلـة ، تلك هى أنه يهيىء الفرصة للطفل كى يتخلص ولو مؤقتا من الصراعات التى يعانيها وأن يتخفف من حدة التوتر والاحباط اللذين ينؤ بهما ويرتبط هذا الاتجاه فى تفسير اللعب بنظرية التحليل النفسى. ذلك أن اللعب يقدم

للاخصائيين فرصة آمنه للكشف عن الصراعات الانفعالية ، كذلك يساعد اللعب على تشكيل مواقف علاجية ، ويمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعده على اعادة التكيف.

٥ - وفى سياق اللعب أيضا يكون لدى الاطفال فرصة للعب بالادوار ففى اللعب الايهامى يقوم الطفل بأدوار التسلط وأدوار الخضوع معاً ففى نفس الوقت يلعب الطفل دور الوالد ودور الطفل ، دون خوف أو تعرض لنتائج غير ساره ، وفى هذا فرصة لتصور مشاعر وسلوك ذلك الذى يلعب دوره وفى هذا اضافة الى نموه الاجتماعى. (٥٥)

رياض الأطفال والنمو النفسى

وتلعب دور رياض الاطفال دورا هاما فى تنمية نواحى النمو المختلفة للطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة سواء أكان هذا النمو جسميا أم اجتماعيا أم انفعاليا أم عقليا .... ، كما أن مرحلة رياض الاطفال تساعد على اكتساب الطفل التعاون فى اللعب مع الجماعة ، والتخفيف من تهيب المواقف الاجتماعية ، ونمو الاستقلال ، ومساعدته لنفسه فى الاكل والملبس ، والتخفيف من الاعتماد على الاخرين ، وعلى ذلك تكون دور رياض الاطفال بيئة أكثر استثارة للطفل ، لما تهيئه له من بيئة مليئة بالمزايا عن البيئة المنزلية ، وتؤكد الدراسات تميز الاطفال الذين التحقوا برياض الاطفال على الذين لم يلحقوا بها فى جميع مظاهر النمو ، كما أن البرامج التى يمارسها الاطفال تسهم فى نمو سلوكهم الشخصى والاجتماعى. هذا بجانب أن الخبرات التى تعرض لها الطفل بالتحاقه فى دور رياض الاطفال قبل دخوله المدرسة تؤثر تأثيرا ايجابا على تفوقه الدراسى فيما بعد (٨).

أن فصول رياض الاطفال تلعب دورا له اعتباره فى تكوين اليقظة العقلية لدى الاطفال ، اذا ان الوسائل التعليمية التى تتبع فيها من شانها ان تمكن الاطفال من التطبيع والتمثيل الاجتماعى ومن تعلم اللعب فرادى وجماعات ومن النظر بعين الاعتبار الى رغبة الاخرين ، كما تعنى هذه الدور بتحسين الكلام لدى الاطفال ، ومن ثم بممارسة نشاطهم وذاتيتهم. وهكذا يكون الدور الذى تضطلع اليه رياض الاطفال قائما الى درجة كبيرة على توجيه طاقة الطفل الى مجراها السليم ، غير أن بعض الاطفال يتكيفون بشكل أبطأ من غيرهم ، كما أن أخرين قد يكونون مصابين بتخلف بسيط فى الكلام أو برعونه حركيه ، ومع ذك تختفى هذه المشكلات عادة بعد عدة أيام من الانخراط فى الرياض ، كنتيجة للحياة مع الجماعة ، ولنشاطات اللعب التى تؤدى الى تفتح جميع الاطفال واسعادهم.

ومن هنا فان قيام معلمة رياض الاطفال بواجباتها هى وسيلة لاعطاء الاطفال أفضل الشحنات العقلية والنفسية اللازمة لاعدادهم لتلقى التدريبات فى مرحلة الدراسة الابتدائية (١٤)

ويؤكد أغلب المربين أن التحاق الطفل بفصول الرياض يفيده فائده كبيرة فى جميع مظاهر النمو المختلفة الحركية ، والعقلية والاجتماعية والانفعالية غير أن هذا يتوقف على نوع المثيرات التى تقدم للطفل داخل فصول الرياض فكلما كانت المثيرات خصبة وسوية ساعدت تبعا لذلك على النمو السليم.

ويجمع المربون على أن يجب أن يقوم بالعمل فى دور رياض الاطفال معلمات مؤهلات تأهيلا خاصا . ولا شك أن مدى استفادة الطفل من خبرة فصول الرياض تتوقف الى حد كبير على شخصية وكفاءة المعلمة . وتتقدم برامج فصول الرياض على أساس فهم النمو خاصة فى مرحلة الطفولة المبكرة ويجب أن تتكامل هذه البرامج مع برامج النمو فى المنزل وان تكون جزءا لا يتجزأ من سلسلة الاحداث والنمو فى حياة الطفل.

ولا يجب على معلمة رياض الاطفال الاتصال المستمر بالوالدين كمربين مشاركين للمعلمة وباقى الاخصائيين فى رياض الاطفال هادفين جميعا الى نمو شخصية الطفل جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا فى ضو مبادىء ، وقوانين النمو فى مرحلة الطفولة المبكرة (٢٠)

أن فلسفة دور رياض الاطفال تتبلور حول فكرة أنها ليست امتداد لحياة الطفل فى المنزل فحسب ، بل هى أيضا تحسين لها واضافة عليها ، فهى تحقق للطفل من حاجاته التى يمكن أن تحققها له أسرته ، وتلك التى لا يمكنها أن تحققها له الكثير (٢٤) .... ، كذلك تعمل دور رياض الاطفال على تصحيح كثير من الاخطاء التى يقع فيها الاباء والامهات لسبب أو آخر.

فالمعلمة بدور الرياض تقوم بدور هام فى توجيه الاطفال نحو التربية البناء، نظرا لطبيعة عملها مع الاطفال ، فهى تقوم بدور (بديلة الام) وبذلك يجب أن تمنح الاطفال الحب والعطف ، ويتمثل ذلك فى معاملة الاطفال برفق ، وأن تكون ثابتة فى معاملتها لهم وحازمة فى نفس الوقت وممثلة لقيم المجتمع وثقافته.

الفصل السابع

التنشئة الاجتماعية



عملية التنشئة الاجتماعية

تعريف التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي تفاعل في شكل قواعد للتربية والتعليم يتلقاها الفرد في مراحل عمره المختلفة منذ طفولته حتي شيخوخته من خلال علاقته بالجماعات الأولية (الأسرة – المدرسة – الرفاق ...إلخ) وتلقي القواعد والخبرات اليومية من تلك الجماعات لتحقيق التوافق الاجتماعي مع البناء الثقافي المحيط به من خلال إكتساب المعايير الاجتماعية وتشرب الاتجاهات والقيم السائدة حوله.

وأحيانا يطلق علي الجماعات الأولية إسم الجماعات النفسية ، وتعرف بإنها فردان أو أكثر يعتمد أحدهما علي الآخر من خلال التفاعل الاجتماعي للقيام بأدوار مميزة من أجل السعي وراء مصالح أو أهداف مشتركة بناء علي ما نشأ بين أفرادها من توقعات عن كيفية سلوك الآخرين سعياً نحو الأهداف المشتركة المتفق عليها. (١٦٣)

كما تساهم عملية التنشئة الاجتماعية في الترفيق بين دوافع الفرد ورغباته ومطالب واهتمامات الأخرين المحيطين به ، وبذلك يتحول الفرد من طفل متمركز حول ذاته ومعتمد علي غيره هدفه إشباع حاجاته الأولية ، إلى فرد ناضج يتحمل المسئولية الاجتماعية ويدركها ويلتزم بالقيم والمعايير

الاجتماعية السائدة ، فيضبط انفعالاته ويتحكم في إشباع حاجته وينشيء علاقات اجتماعية سليمة مع غير (١٦٥)

وبالتالي فعملية التنشئة الاجتماعية لها دور أساسي في تحديد أنماط سلوك الإنسان وتأثير بالغ في تحديد جوانب علاقاته الاجتماعية.

وهناك مفاهيم أكثر تحديداً للتنشئة الاجتماعية ومنها الآتي :-

١- هي عملية تتناول الكائن الانساني البيولوجي لتحوله إلى كائن اجتماعي ، وتحوله من كان تغلب عليه حاجات عضوية بيولوجية إلى كائن تغلب عليه حاجات ودوافع ذات أصل اجتماعي.

٢- هي عملية قائمة علي التفاعل الاجتماعي والتي يكتسب فيها الفرد أساليب ومعايير السلوك والقيم المتعارف عليها في جماعته ، بحيث يستطيع أن يعيش فيها ، ويتعامل مع اعضائها بقدر مناسب من التناسق والنجاح.

٣- هي العملية التي بواسطتها يتعلم الفرد طرائق مجتمع أو جماعة ما حتي يستطيع أن يتعامل معها ، ومعني هذا أنها تتضمن تعلم وإستيعاب أنماط السلوك والقيم ، والمشاعر المناسبة لهذا المجتمع أو الجماعة.

٤- التنشئة الاجتماعية هي عملية تفاعل يتم عن طريقها تعديل سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها.

٥- هي العملية التي ينشأ عن طريقها لدي الطفل ضوابط داخلية توجه سلوكه وتحدده وتقيده ، كما تنشيء لديه الاستعداد لمطاوعة الضوابط الاجتماعية المختلفة.

٦- هي عملية تعلم ، قائم علي التفاعل الاجتماعي ، يتم من خلاله إكتساب الفرد طفلاً كان أم راشداً ، سلوك ومعايير ، وقيم تمكنه من مسايرة جماعته ، كما تكسبه السلوك المناسب لأدوار اجتماعية معينة ، ولتوقعات أعضاء جماعته، بالاضافة إلى إيجاد ضوابط داخلية للسلوك (١٥٩)

أي أن التنشئة الاجتماعية تقدم مصلحة الجماعة علي مصلحة الفرد . فهي تؤدي إلى هوية تامه Identification بين مصالح الأفراد ومصالح الجماعة ، بل تؤدي الي هوية تامة بين مصالح الجماعة ومصالح الجماعات الأخري. والشخص المنشأ نشأة اجتماعية كامله ليس إلا ذلك المواطن الصالح الذي يراعي العرف والتقاليد والعادات الانسانية بين أفراد مجتمعه.

المنشئون الاجتماعيون :

تتميز التنشئة الاجتماعية بكونها عملية مركبة ، حيث يمـــر الفــرد بمواقف وخبرات متعددة يتفاعل فيها مع الآخرين – سواء علي نحو مباشـــر أو غير مباشر – يؤثر فيهم ويتأثر بهم.

ونتيجة لذلك ، هناك منشئون متعددون يسهمون بأوزان متباينة مـــن خلال الممارسات التي يقومون بها في عملية التنشئة ، ويمكن أن نشير فـــي هذا السياق الي سته مؤسسات منشئة تتمثل في: الأسرة، جماعــــة الرفـــاق، والمدرسة، ووسائل الإعلام، ودور العباده.

مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

أولاً : الاســـرة :

هي الجماعة الأولي التي ينتمي إليها الطفل ويعيش مـــع أفرادهـــا ، ويقع تحت تأثيرها ويستمع إلى توجيهات أفرادها ونصحهم ، والأسرة هـــي أول المنشئين اجتماعياً ونفسياً التي ينال فيها الطفل أول قسط مـــن التربيـــة وينعم فيها بالحب والطمأنينة ، ويصاحبه أثرها طـــوال حياتـــه ، وللأســـرة مسئولية كبري ودور هام في تقرير النماذج السلوكية التي يبدو عليها الطفـــل في كبرة ، فلا شك أن شخصية الانسان وفكرته عن هذا العالم وما يتشـــربه من تقاليد وعادات ومعايير للسلوك أنما هي نتاج لما يتلقاه الطفل في أســـرته منذ يوم ميلاده.

كما أن المدرسة الاجتماعية الأولي للطفل وهي العامل الأول في صياغة سلوكه الاجتماعي ، وهي التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتشرف علي النمو الاجتماعي للطفل وتكوين شخصيته وتوجيه سلوكه.

ومن الأسرة يستقي الطفل ما يسود من ثقافة ومن قيم وعادات واتجاهات اجتماعية ، ومنها فكرة الصواب والخطأ ويلم بما عليه من واجبات وما له من حقوق ، وكقاعدة عامة تكون الأسرة المستقرة التي تشبع حاجات الطفل الاساسية ، والتي تتميز بتجاوب عاطفي بين افرادها عاملاً هاماً في سعادة الطفل ، أما الأسرة المضطربة فهي مرتع خصب للانحرافات الاجتماعية والاضطرابات النفسية ، وترجع أهمية الأسرة في حياة الطفل من حيث نموه وتشكيل ميوله واتجاهاته إلى الاسباب الآتية :-

أ - عملية النمو في السنوات الأولي سريعة جداً متعددة النواحي تفوق في ذلك ما يليها من السنوات ، وما يحدث في الطفل من تغيرات أثناءها يكون أبقي وأثبت أثراً.

ب- يعتمد الطفل علي والديه وعلي من حوله في سنينة الأولي أعتماداً شديداً ، وهذا يجعل نزعة المحاكاه والتقاليد لديه قوية فيتأثر بمن حوله ويتشرب مبادئهم وميولهم وإتجاهاتهم.

جـ- تأثير البيئة علي الطفل في السنوات الأولي كبير ، ويقل تدريجيا كلما زاد نموه.

د – ينمو الضمير في الفترة التي يقضيها الطفل في المنزل قبل ذهابه إلى المدرسة ، ولذا فإن هذه الفترة ذات أثر واضح في تثبيت القيم السليمة في الطفل.

ويتضح مدي تأثير الأسرة في تربية الطفل في النواحي الآتية :-

(أ) الناحية الجسمية :

إن نوع الحياة التي يحياها الطفل في المنزل تؤثر في صحته العامه والمستوي الاقتصادي للاسرة يؤثر في النمو الجسمي بما يوفره له من طعام جيد ومسكن صحي وإمكانات ماديه.

(ب) الناحية العقلية :

في الأسرة تتدرب حواس الطفل وعقله علي الملاحظة والانتباه والتمييز بين الأشياء ، ومن أسرته يرث الذكاء ، ونمو هذا الذكاء اجتماعياً يتوقف علي ما تتيحه الأسرة من ظروف تساعد الطفل علي استخدامه ، وللمستوي الثقافي للأسرة أهمية خاصة في حياة الطفل.

(جـ) الأحكام الخلقية والآداب الاجتماعية :

عن طريق التقليد والمحاكاة لأفراد الأسرة وعن طريق التوجيه والإرشاد تتكون عادات الطفل في التفكير والكلام ، المأكل والملبس والترتيب والنظافة والتأدب ...إلخ.

ومن أساليب إكساب وتعديل السلوك في الأسرة :

١- الاستجابة لأفعال الطفل.

٢- الثواب والعقاب.

٣- المشاركة في المواقف الاجتماعية المختلفة.

٤- التوجيه الصريح.

حيث تقوم الأسرة بتوجيه سلوك الطفل بصورة مباشرة وصريحة ، فهي كجماعة أولية تتميز العلاقات فيها بالمواجهة والعمق والدفء ، وبأنها تسودها روح (النحن) وبأن الفرد فيها وخاصة الطفل تقدر قيمته لذاته وبذاته.

ثانياً : جماعات الأقران وجماعة الرفاق :

يقوم الأقران بدور فعال في إكساب الأفراد سلوكيات معينة ، مضافاً إلى الدور الهام الذي تقوم به الأسرة كما أشرنا سابقاً ، حيث يتم ذلك من خلال تدعيمهم لسلوك زملائهم ، فالطفل عندما يلتحق بالمدرسة ، يدخل في خبرات من نوع جديد ، تختلف عما ظهر له داخل الحدود الضيقة للأسرة ، فمجتمع الاقران يتميز بالاتساع ، ومن ثم يتطلب أنماطاً مختلفة للتفاعل ، ويستطيع الطفل إكتساب مهارات التفاعل الجيد من خلال محاكاته لنماذج من الأقران ، والذين يشكلون قوة اجتماعية تدفعه لتعديل سلوكه في ظروف

معينة ، كما ان الطفل يجد في مجتمع الاقران فرصه لاختبار درجة ملاءمة ما تعلمه في الأطار الأسري من ضروب السلوك المختلفة.

ويستمر الدور الذي يقوم به الاقران في عملية التنشئة إلى المراحل العمرية التالية للطفولة ، حيث يتيح الاقران للفرد فرصه تعلم الكيفية التي يتفاعل بها مع زملائه ، وفرصة ممارسة الضبط الذاتي للسلوك ، كما يتيحون له أيضاً فرصة الوقوف علي المهارات والاهتمامات الملائمة له ولعمره . ونظراً لذلك ، فقد أثيرت تساؤلات حول التأثير النسبي للأقران في مقابل تاثير الوالدين ، وبخاصة عندما ينشأ تعارض في اتجاهات التنشئة بين الأسرة والاقران ، وتشير الدلائل المتاحة إلى أن الاقران يأتون في مرتبة تالية للوالدين من حيث الاهمية ، كما أن التعارض بين الوالدين والاقران لا يصل إلى درجة شديدة نظراً لتداخل القيم بينهما ، باعتبارهما ينتميان إلى اطار اجتماعي واحد.

ويتحدد تأثير الاقران من خلال ظروف التنشئة الأسرية ، حيث يتوقع أنه عندما تكون التنشئة الأسرية في صيغتها الملائمة يمكن أن يتجه الأبناء إلى أقران يدعمون ما يصدره هؤلاء الأنباء من سلوك سوي ، أما إذا كانت التنشئة في صيغة غير ملائمة ، فهناك إحتمالان : إما أن يختلط الابناء بأقران أسوياء فيقللون من التأثير السلبي الذي تركته التنشئة الأسرية ، أو يختلطون بأقران غير أسوياء فيأتي سلوك الأبناء علي نحو يجافي اتجاهات المجتمع العام(٣٢).

ثالثا : المدرســــــة :

المدرسة هي البيئة الثانية للطفل ، وفيها يقضي جزءاً كبيرا من حياته يتلقى فيها صنوف التربية وألوان من العلم والمعرفة ، فهي عامل جوهـــري في تكوين شخصية الفرد وتقدير اتجاهاته وسلوكه وعلاقته بالمجتمع الأكبر ، وهي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقــل الثقافــة المتطورة ، وعندما يبدأ الطفل تعليمة في المدرسة يكون قد قطع شوطاً كبيراً به من التنشئة الاجتماعية في الأسرة ، فهو يدخل المدرسة مزودا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات ، والمدرسة توسع الدائرة الاجتماعيــة للطفل حيث يلتقي بجماعات جديدة من الرفاق وفيها يكتســب المزيــد مــن المعايير الاجتماعية في شكل منظم ، ويتعلم أدواراً اجتماعية جديدة ، حيـــن يلقن بحقوقه وواجباته وأساليب ضبط انفعالاته والتوفيق بين حاجاته وحاجات الآخرين ، كما يتعلم التعاون والانضباط في السلوك ، وفي المدرسة يتعــامل مع مدرسية كقيادات ونماذج مثالية ، فيزداد علماً وثقافة وتنمو شخصيته مــن كافة النواحي .

هذا وينجم عن اتباع الطفل لجدول زمني مدرسي وإخضاعه لقواعــد لم تكن موجوده بالمنزل ، ومواجهته لأنظمة وواجبات معينة يتطلبها المنــهج المدرسي ، وما قد يؤدي إلى نشأة العوامل المسببة للتوتر عند بعض الأطفال وإستخدام الحيل العقلية الدفاعية أو الهروبية مثــل العــدوان او التــبرير أو الاسقاط ، بهدف التخفيف من حده التوتر النفسي ولمعالجة الفشل أو المخاوف التي قد تنتابهم ، ولذلك فإن المدرسة بحاجة إلى تفهم ديناميات السلوك فـــي

كل موقف ، هذا وقد يؤدي الاحباط بسبب الفشل في مادة دراسية مثلا الـــي توتر أو الي نوع من أنواع الاستجابة الشاذة وصـــور مـــن الســلوك غـــير المرغوب مثلاً المشاغبة أو الهروب أو الانحرافات السلوكية أو التلعثم فـــي الكلام أو التبول اللاإرادي الذي ينتج عن عديد من الأسباب التي من بينـــها الخوف والفشل وعدم الشعور بالأمن.

والحياة في المدرسة لها جوانب ثلاثة قد تكون سبباً في تكييف الطفل أو معاناته ، وهي علاقة التلميذ بمدرسية وعلاقته بزمائله وعلاقتـــه بمـــواد دراسته وموضوعاتها.

فقد تسؤ علاقة التلميذ بمعلميه لأسباب كثيرة منها ما يتصل بالمعلمـــة أو المعلم غير المؤهل وغير التربوي الذي لا يعرف شيئاً عن ســـيكولوجية التلاميذ وخصائصـهم الحسية والعقلية وسلوكهم الاجتماعي في أطوار نموهم، فيسيء فهمهم ويفقد صبرة معهم ، وقد يلجأ الي الايزاء أو التأنيب والاهانـــه المستمرة أو تثبيط الهمة أو المقارنة الخاطئة أو الاهمال الشديد أو الحمايـــة الزائدة ، وقد يكون الكذب أو الريا أو الغش أو الهروب من المدرسة استجابه لذلك من قبل التلاميذ.

أما عن علاقة التلميذ بزملاء دراسته ، فقد يكون موضـــع ســـخرية منهم لفقرة أو لعيب في خلقة أو تشوية وعجز في جسده ، وهو أمر قد يثـــير الحقد والصراع في نفس الصغير ، وقد يكون المخرج منه بسلوك عدواني أو تعويض غير سوي مبالغ فيه أو بالكذب وبالهروب والانسحاب والإنطواء.

وعن علاقة التلميذ بمواد دراسته ، وهي تكون دافعاً للسلوك المنحرف إذا استشعر الصغير بضعفه العقلي وعجزه عن مسايرة زملائه في الفهم والتحصيل مما يشعره بالفشل والمرارة والاحباط ، فضلاً عما يمكن أن يصيبه من عقاب وسخرية من معلميه وزملائه أو تأنيب من والديه لتدني مستواه ، وكما يكون الضعف العقلي دافعاً للانحراف ، فإن الذكاء المرتفع للغاية والقدرات العقلية المتفوقة قد تكون هي الأخري سبباً من أسباب الانحراف ، حينما لا يجد الصغير في المدرسة ما يشبع رغباته ويلائم قدراته ويحقق آماله ، فيشعر بالضيف وفقد الاهتمام في المدرسة وفي هذا الصدد قد ينصح بعدة أجراءات أهمها :

تجنب التهديد والوعيد للتلميذ أو السب والسخرية والعقاب البدني مع اشراك الطفل في المسئولية واحترامه وشباع حاجته للتقدير والانتماء ، والعمل علي حل مشاكله ، مع تنمية الجو الاجتماعي الصحي حوله ، ولاعتماد علي سياسة الثواب والعقاب القانونية المعتدلة.

هذا وقد زادت أهمية المدرسة في الوقت الحاضر ، وزادت مسئولياتها في تربية الأطفال بعد أن فقدت الأسرة بعض أدوارها التقليدية ، وقد جعل تعقد الحياة الحاضرة إشتراك الطفل في أعمال الأسرة نادراً ، وبذلك فقد الطفل عاملاً هاماً في تربيته ، مما يلقي العبء علي المدرسة ، فأصبح عليها أن تعوض الطفل عما فقده من فرص التربية خارجها. والمدرسة بما لها من أساليب تربوية تستطيع ضبط المواقف التعليمية فيها بحيث تحدث الآثار المرغوبة فيها. وهذا لا يتوافر في المنزل أو في المجتمع.

والوظيفة الاجتماعية للمدرسة هي استمرار ثقافة المجتمع ودوامها ، وذلك بأن تيسر لأطفال امتصاص وتمثل قيم تلك المجتمع واتجاهات ومعايير السلوك فيه ، وتدربهم علي أساليب السلوك التي يرتضيها هذا المجتمع فـــي المواقف والمناسبـــــات الاجتماعية **وتقدير قيمة الطفل في المدرسة يقوم علي أساس :**

(أ) تحصيلـــــة الدراسي.

(ب) مسايرة لنظم المدرسة.

(جـ) المشاركة في نشاط المدرسة خارج الفصل.

وقيمة التلميذ في المدرسة مكتسبة ، يكتسبها التلميـــذ مـــن كفاءتـــه وقدرته وسلوكه بينما القيمة في الأسرة معطاة أو " ممنوحة " .

أساليب المدرسة في إكساب وتعديل السلوك :

(أ) تستغل المدرسة طرقاً مباشرة ومقصوده وواعية لتدعيم قيم المجتمـــع كالمواد الدراسية.

(ب) النشاط المدرسي له أهمية في إكساب وتعديـــل كثـــير مـــن أنمـــاط السلوك.

(جـ) الثواب والعقاب كأسلوب ممارسة السلطة المدرسية.

(د) إستخدام أسلوب نماذج السلوك المرغوب ، بالحديث عنها ، أو شرحها ، علاوة علي أثر المعلم كنموذج.

رابعاً : وسائل الإعلام :

تؤثر وسائل الاعلام المختلفة من اذاعة وتلفاز وفيديو وأطباق استقبال وسينيما وصحف ومجلات وكتب وإعلانات..الخ بما تنشرة وما تقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار وآراء علي التنشئة الاجتماعية باعتبارها ناقلة لأنواع مختلفة من الثقافة ، فهي تنشر المعلومات المتنوعة عن كافة المجالات التي تناسب مختلف الأعمار ، كما أنها تشبع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى المعلومات والتسلية والترفية والأخبار والمعارف والثقافة العامة ودعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها ويزداد تأثير وسائل الاعلام بالتكرار الذي يعاون في عملية الاستيعاب ، وأيضاً بجاذبية المادة نفسها.

وتعتبر السينما من أكثر الوسائل تأثيراً علي النشيء وأشدها مفعولاً بالنظر الي وضوحها بدرجة كبيرة ولتأثير ظروف العرض نفسه ، كما يبرز كذلك دور أجهزة التليفزيون والفيديو والصحف والاذاعة والاطباق والمطبوعات المختلفة.

وعموماً يمكن القول بأن وسائل الاعلام هي سلاح ذو حدين فقد تكون وسيلة نافعة من وسائل الثقافة والعلم والسمو بالخلق ونقل المعرفة ونقل الأفكار فتقدم أكبر النفع للفرد والجماعة ، وهي من ناحية أخري إذا أهملت

أو أسيء إستخدامها ولم توجه توجيهاً صحيحا بإشراف مركز فإنها تصبح سلاحاً مداماً يعرقل التنشئة الاجتماعية السوية ويساعد على الأنحلال والانحراف. .

خامساً : دور العبادة :

تقوم دور العبادة بدور كبير في عملية التنشئة الاجتماعية لما تتميز به من خصائص فريدة أهمها أحاطتها بهاله من التقديس ، وثبات وايجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأفراد ، والاجماع علي تدعيمها. وما أحوجنا الآن إلى زيادة نشاط دور العبادة وقيامها بدورها الحيوي الرائد في عملية التنشئة الاجتماعية الدينية.

أما عن أثر دور العبادة في عملية التنشئة الاجتماعية فيتلخص فيما يلي :-

- تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن سعادة الفرد والمجتمع.
- امداد الفرد بإطار سلوكي معياري مرتضى مبارك.
- تنمية الضمير عند الفرد والجماعة.
- الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية السامية إلى سلوك عملي.
- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات الاجتماعية.

اما عن الاساليب النفسية الاجتماعية التي تتبعها دور العبادة فـي عمليـة التنشئة الاجتماعية فهي:

- الترغيب والترهيب والدعوة إلى السلوك السوي طمعاً فـي الثـواب والابتعاد عن السلوك المنحرف تجنباً للعقاب.
- التكرار والإقتناع والدعوة إلى المشاركة الجماعية والممارسة.
- عرض النماذج السلوكية التالية.
- الارشاد العملـــــــي. (١٥١)

اساليب التنشئة الاجتماعية السويه :

قواعد عامه :

. التنشئة الاجتماعية هي عملية يتم فيها نقل التراث الثقافي للصغـــير خاصة في السنوات الأولي من عمره لتحقيق التطبيع الاجتماعي من خـــلال التوفيق بين دوافع ورغبات الفرد الخاصة ومطالب ومعايير المجتمع السائدة. وتؤثر التنشئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الفرد وتوجيهها إما إلى السواء والخير والتوافق الاجتماعي والنفسي والجسمي في كافة مواقف الحياة أو إلى عكس ذلك ، وهي فترة تفرض أثنائها عادات واتجاهات وقيـــم ومعتقـدات وعواطف يصعب تغييرها علي مر السنين.

ولقد كانت الأسرة وستظل أقوي مؤثر يستخدمه المجتمع في عمليـة التنشئة الاجتماعية ونقل التراث عبر الأجيال ، ويتوقف أثر الأسرة علي عدة عوامل منها وضعها الاقتصادي والاجتماعي ومستواها الثقـافي وحجمـها وتماسكها وإستقرارها وجوها العاطفي ومعاملة الوالدين للطفل (٢٤)

وعلاقة الأخوه وتوافق الوالدين والسلوك السوي واللاسـوي داخـل الأسرة والمستوي التعليمي والثواب والعقاب فيها ، فضلاً عن الثقافة السـائدة والطبيعة الاجتماعية وتأثير الجيره ثم الدراسة ووسائل الإعلام (١٤٩)

وهناك عدد من القواعد والأسس المرتبطـة بالتنشـئة الاجتماعيـة بأعتبار أن دراسة الطفولة تساعد علي فهـم السلوك الاجتماعي فهما أكثر دقـــة ، ويمكن أن نشير الي أهم هذه القواعد فيما يلي :-

١- يتشرب الطفل كثيراً من الآراء والمشاعر والاتجاهات والمعتقـدات الشائعة في أسرته دون قصد منه ، كتحديـد المبـاح والمحظـور ، والاتجاه نحو الدين والدولة والنظام ، وخاصية المسالمة أو العـدوان كما أنه يتأثر بشكل واضح بالجو الانفعالي الذي يسود أفراد الأسرة .

٢- لا يتميز سلوك الرضيع الا بنوع من النشاط الحركي العام والتعبـير الانفعالي العشوائي ، وكلما تقدم به العمر أخـذت حركاتـه تتحـدد بالتدريج ، وبدأت انفعالاته تتبلور ثم تظهر سمات أخري اجتماعيـة ونفسية كالانطواء والخجل والاجتماعية والتكيف ، والعدوان والتجهم

......إلخ حتي إذا ما استوي راشدا اصبحت سمات شخصيته مـــن التعدد والكثرة بما لا يمكن حصرها.

٣- الطفل في حاجة أشد من الراشد للأمن والحماية نظراً لضعفة وقلـــة حيلته ، ومما يثير الخوف عند الطفل الاسراف في تهديده أو نقـده أو عقابة أو اشعاره بأنه غير مرغوب فيـــه أو تحزيــره مــن الحيــاه المستقبلية ، فضلاً عن الشجار بين الوالدين ، وتلهفهما الزائد عليه أو مرض أحدهما أو غيابة ، أو اشعاره بعدم الثقة فيه.

٤- الإحباط الشديد يجعل الطفل متوجسا من الناس ومن المنافسة ومـــن المغامرة والابتكار والجهد بالرأي وتحمل المسئولية فيصبح خجـــولا مترددا منطويا مرتبكا ، أو يتحول للتمرد والعدوان واللامبالاة.

٥- الانتماء للأسرة المتماسكة يزيد ولاء الطفل لها ولمجتمعه.

٦- البعد عن الأم يؤدي الي مشكلات تكييف مع البيئة كالمخاوف غـــير المبررة وإضطراب النوم والقلق والتوتـــر ، والتبـــول الـــلا إرادي ونوبات الغضب.

٧- تة اد تجاه الاب شديد القسوة شحنه انفعاليه عدائية مضادة من الابـــن تجاه كل ما هو سلطة في المجتمع ، فيصبح معاديا لكل من يتعـــامل معه ويشكل له قيدا ، فيصبح مخالفا لمعلميه ، وأساتذته ورؤســـائه ، يحاول أن يكسر القيود والتعليمات واللوائح والقوانين ، بل قد يصبـــح

-ـع في الإجرام والانحراف ليس رغبة في الجريمة أو احتياجـــا للمال ولكن رغبة في مخالفة المجتمع (١٤٦)

٨- عجز الطفل عن تحقيق ذاته بإستخدام قدراتـــه وامكاناتـــه الخاصـــة يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل مما يعرضـــة للقلـــق الشـــديد ونقص الأمن.

٩- من حرم من إشباع حاجاته الآساسية كثيراً ما يتراجع فيسرف فـــي أشباع حاجاته الفسيولوجية ، فالمحروم من العطف والتقدير قد يـأكل بشراهة أو يسرف في ملذاته الجنسية.

١٠- قضم الأظافر والتبول اللاإرادي وكذلك بعض الســـلوكيات ككســـر الطفل لأشياء تحبها الأم قد يكون تعبيراً عن غضب مكبوت نحوهـــا أو عن قلق وتوتر أو عدوان مكبوت أو غيره وتنافس مع وليد جديـد في الأسرة.

١١- الجوع والضعف الجسمي والاجهاد والأرق والأحباط يـــؤدي الـــي سرعة الغضب ، سواء غضب إيجابي كالضرب والسب ، أو ســـلبي كالإنسحاب.

١٢- ظهور أعراض غريبة كفقدان الشهية أو العجز عن إبتلاع الطعام أو التبول اللاإرادي أو القيء والاسهال المزمن أو عيوب النطق ومـص الأصابع وقضم الأظافر والكوابيس قد تكون دليل علي القلق والتوتـر عند الطفل محمل بكراهية مكبوته أو خوف وغيره أو نفور.

١٢- الشدة في الكبر قد ترجع إلى الحرمان في الصغـــر ، والانحـــراف الجنسي قد يكون نتيجة لكبت وتربية جنسية متزمته ومبالغ فيها.

١٤- تزداد عوامل الجناح في البيوت المتصدعة من الطـــلاق والشـــقاق وموت أحد الوالدين أو كليهما أو هجرتهما أو أحدهما ، كما تظـــهر في البيوت الأثمة المنحرفة التي تشـــيع فيـــها الرزيلـــة والجريمـــة والمخدرات ، فضلاً عن العقاب الصارم أو الـــتراخي الشديـــد أو الذبذبة في المعاملة والتقلب بين الشدة والضعف ، والتصدع الأســوي بوجه عام يجعل من الصعب علي الطفل أن ينمي علاقات ســوية أو يتقبل معايير المجتمع ويشبع دوافعة ، ويصبح إنسان متـــشتت مـــن جميع النواحي.

١٥- الطفل الوحيد يجد نفسه في الغالب بين كبار يعجـــز عـــن التعـــامل والأخذ والعطاء معهم ، فيشب أنانياً وحيداً غـــير اجتمـــاعي يـــألف التعامل مع الأطفال ، ويصبح عنيداً منطوياً مرهف الحس مفرط فـــي أعتماده علي والديـــــــه.

١٦- الاشباع والمتعة في صلة الطفل بأمـــه يشـــعره بـــالأمن والتقديـــر الاجتماعي ، أما شعوره بالنبذ من والديه يشعره بالنبذ من المجتمـــع فيوجه عدوانه إلى الناس كافة وإلى العالم بوجه عام.

١٧- الطفل الذكر الذي تحابية الأم عن أخوته الاناث وتبالغ في أهتمامـــها به وتلبية مطالبة ، وتحرص علي تحقيق كل رغباته واشباع حاجاتـــه

حتي وإن كانت خارج مقدرة وامكانات الأسرة ، يعاني حين يتعامل مع البيئة الخارجية (المدرسة - العمل) من صراع في القيم ، يؤدي الي الرغبة في الأنسحاب من مواقف المسئولية وعدم القدرة علي التعامل السوي مع الآخرين فيصبح منعزلاً غير اجتماعي لا يقوي علي اتخاذ قرار كما يعجز عن تحمل المسئولية.

١٨- إلزام الطفل بالقيم والمعايير بصورة تتسم بالعنف والقسوة يؤدي الي إستجابات تتصف بالخضوع أو التمرد ، كما أن فرض مستويات معينه من الضبط علي الطفل دون أن يكون مؤهلاً لها نفسياً وجسدياً يترتب عليها شعور الطفل بالعجز والخوف وانصرافه إلى العناد والوسوسة(٩٤).

١٩- إن افتقاد الطفل للحب مع أهمال الآخرين لـه وعدم إحترامهم وتقديرهم له يترتب عليه انسحاب الطفل من المجتمع الذي يعيش فيه وشعوره بالاحباط ، وينجم عن ذلك الكثير من مشاكل عدم التوافق.

٢٠- أن مرحلة المراهقة مرحلة هامة ومؤثرة وخطيرة علي الأفراد ، فهي مرحلة أزمات نفسية وصراعات ترجع إلى ما يعتري المراهق من تغييرات بيولوجية عنيفة ، والمراهق وإن كان ناضجاً من الناحية الفسيولوجية لكنه مازال من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والعاطفة في مرحلة نمو ، وفي هذا السن يزداد التوتر الانفعالي للمراهق

لشعوره بالإغتراب وعدم الانتماء لجماعة محددة ، فهو لا ينتمي لعالم الكبار ولا لعالم الصغار ، بالاضافة الي شعوره بالخوف والقلق مع تقلبات مزاجيه ظاهرة ومشكلات سلوكية ، كالتمرد والعدوان والانسحاب وتغيرات جسمية وفسيولوجية سريعة ومفاجئة ورغبة شديدة في الاستقلال وممارسة أدوار جديدة.

٢١- المعرفة قوة وثقة بالنفس لمواجهة القلق ودعم الشعور بالأمن ، كما أن مهارة التعبير وطلاقة اللفظ وسهولة استرجاع الألفاظ وتأليف الكلمات والجمل في عبارات رصينه يدعم الثقة بالنفس ويساعد في الحديث مع المجتمع والناس والتعامل معهم مما يحد من التوتر والخوف في المواقف الاجتماعية.

٢٢- التوتر في الدراسة والمدرسة يقضي أو يحد من الابداع ، والانفعال الشديد يعرقل التفكير المنظم الهادي ، والدافعية المبالغ فيها تعطل القدرة علي التذكر وتعمي عن رؤية الحقائق.

٢٣- عموماً نجد أن الطفل والمراهق الذي يكثر تهديدة بالعقاب ولا يعاقب لا يكترث بالتهديد ويعمم هذا اللاإكتراث علي جميع مصادر التهديد (مبدأ التعميم). وبناءً علي القواعد العامة في أساليب التنشئة الاجتماعية السوية يمكن الوصول إلى عدة توصيات إذا ما طبقت فإنها تحقق تنشئة اجتماعية سوية كالتوصيات الآتية :-

في مجال التعامل مع الطفل يجب تجنب ما يلي :-

١- التفرقة وعدم المساواة بين الأخوة لأنها تؤدي إلي الكراهية والبغضاء بينهم مع مشاعر تمرد وسخط وقلق وأغتراب داخل الأسرة.

٢- التسلط بفرض الرأي علي الطفل والتدخل في كل شئونه وخصوصياته فهذا يضعف من شخصيته وقدرة الطفل علي إتخاذ القرار.

٣- التساهل في العقوبات أو القسوة الزائدة وإستخدام أساليب العقاب الصارمة والتذبذب فيها فهذا يفقد الصغير الثقة في المعايير والضوابط المقررة.

٤- الحماية الزائدة بالقيام نيابة عن الطفل بواجباته التي يجب أن يتدرب عليها وهو ما يجعله اتكاليا معتمداً لا يتحمل مسئولية ، غير قادر علي الاستقلالية في تفاعلاته مع البيئة ولا علي مواجهة مواقف الحياة. وهذا ما تسببه الحماية الزائدة وتدليل الطفل والخضوع لكل مطالبه وتشجيعه علي تأدية رغباته بالطريقة التي تحلو له.

٥- الاهمال بترك الطفل دون متابعة سلوكة أو تشجيعه ، وهذا ما يؤدي الي سوء تكيفه مع البيئة وعدم توافقة لعدم شعوره بالأمن.

٦- الاستكانه لغضب الطفل وتلبية مطالبة يجعله يعتاد علي هذا الاسلوب الخاطيء ويتمادي فيه ولا يكترث بتهديد الكبار له بالعقاب.

٧- الاسراف في لوم الطفل وتأنيبه وعقابه واشعاره بالذنب في كل تصرفاته وتهديده ونقده أو اشعاره بأنه غير مرغوب فيه يجعله سلبياً منسحباً متردداً شديد الحساسيه وشديد السخط على ما يفعله كثيراً ما يلوم نفسه ويجد متعه ولذه في عقاب الذات.

٨- تفضيل طفل لذكائه أو وسامته أو للباقته الاجتماعيـــة ، والمقارنـــة الخاطئة غير العادلة بين الأطفال وعدم مراعاة مبدأ الفروق الفرديـــة يؤدي الي تثبيت مشاعر النقص عند الطفل ويسري نفسه منبوذاً ومنطوياً ومنعزلاً ومتوتراً وتتحول كل هذه الأمور إلى عقدة نفســية يعاني منها طوال حياته.

٩- فرض نظام صارم للنظافة والقواعد الصحية والمغالاة ، مـــع منـــع الطفل من التعبير عن ذاته بتحقيره أو تسخيفه أو منعه مـــن توجيـــه الاسئلة يفقده الثقة بالنفس وتؤدي الي شعوره بالتعاسة وتتكون لديــــه ميول وسواسية قوية.

١٠- تحديد مستويات أعلي لنضج الطفل ومغالاة الآباء في تحديد مســتوي طموح الابناء ، فهذا يشعر الابناء بالفشل والتوتر والقلـق والنقـص لأنهم خيبو آمال أبائهم ويؤدي هذا الي تأخر في تعلمهم ونموهـــم لا في الإسراع منـــــــه.

وخلاصة القول أنه يجب العمل علي إشعار الطفل بأنه موضع قبـول وتقدير وسعادة واعتبار واحترام ، وبأنه مفيد وله قيمة اجتماعية وأن جـهوده

لازمة للاخرين ، مع إظهار ثقتنا واعترافنا به ، مع مراعاة الوسطية في التعامل بشكل لا يؤدي الي غرور ولا إلى أحباط وفقدان الثقة ، مع تنمية مشاعر الأمن لديه والاحساس بأنه محبوب وأنه جزء من جماعة يتعاون أفرادها ويتساندون. وإن أضطر الآباء إلى إستخدام العقاب مع الطفل يجب مراعاة الضوابط والأسس الآتية حتي لا يؤدي إلى آثار سلبية وهي:

١- يجب أن يتمشي العقاب مع الفعل الخاطيء الذي قام به الطفل ويتناسب معه فلا يكون صارماً أو متهاوناً.

٢- يفضل أن يسبق العقاب إنذار به مرة أو أكثر لإتاحه الفرصة للطفل أن يراجع نفسه ويستفيد من خطأه.

٣- يجب أن يتلو العقاب الفعل الخاطيء مباشرتاً ، حتي لا يضعف أثره بطول الفترة بينه وبين السلوك المنحرف.

٤- أن لا يسيء للطفل بالعقاب فلا يخدش حياءه ولا يحرج كبرياءه حتي لا تتولد الكراهية والشعور بالنقص وفقد الثقة بالنفس ، وبالتالي يجب أن لا يكون العقاب أمام الغرباء وبدون داعي.

٥- عدم الاسراف في العقاب حتي لا تذهب قيمته وحتي لا يصل الطفل الي حالة لا يميز فيها بين الأعمال التي يعاقب عليها دون غيرها.

٦- عدم التهديد المستمر بالعقاب دون عقاب ، فيشعر الصغير باللامبالاة وعدم الاكتراث.

٧- يجب أن يعلم الطفل سبب عقابه ، فتوقيع العقاب بدون سبب واضح يعلمه الطفل يفقد الطفل القدرة علي الاستفادة من أخطائه وقد يشعره بمشاعر الظلم.

٨- العقاب لا يكون بضرب الطفل علي وجهة أو في مناطق حساسة قد تصيبه وبعاهه فهذا إساءه للطفل. (١٦٠)

٩- يجب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أو حتي المراهقين عند توقيع العقاب وتتمثل هذه الفروق في الطبيعة الشخصية لهم ومدي حساسيتهم وأعمارهم ....الخ (١٤٦)

وفيما يلي عرض مفسر لنظرية إريكسون وهي واحدة من أهم النظريات التي تناولت تطور النمو النفسي الاجتماعي للفرد منذ الميلاد حتى الشيخوخة والتي أظهرت مدى أهمية التنشئة الاجتماعية وما يمر به الفرد من خبرات ومواقف اجتماعية أثناءها في نموه النفسي الاجتماعي السوي.

نظرية إريكسون:

يطلق على نظرية إريكسون أحيانا النظرية النفسية الاجتماعية في النمو وهي تعتبر من النظريات النفسية الديناميه في تناول الدوافع الحيوية والانفعالية وطرق التوفيق بنيها وبين متطلبات البيئة الاجتماعية. (١٦٢)

وقد بنى إريكسون نظريته على مبادئ التحليل النفسي كما قدمها سيجموند فرويد، ووازى اريكسون بين مراحل النمو النفسي الجنسي التي

قدمها فرويد، وتناول إريكسون مراحل نمو الأنا وتكون الشخصية على نسق نمو الجنين حيث يتوالى ظهور أعضاء معينة من الجسم في أوقات محددة ثم يتكون الطفل كاملا في النهاية وبنفس الطريقة تنمو الشخصية فيسير نموها حسب مخطط نمو حيث تنمو مكوناتها في تتابع ومراحل تكون في النهاية الشخصية ككل.

وفي نمو الشخصية يتتابع نمو مكوناتها في شان مراحل من الطفولة إلى الشيخوخة وكل مرحلة تعتبر بمثابة نقطة تحول تتضمن أزمة نفسية اجتماعية Psychosocial Crists يعبر عنها اتجاهان: احداهما يتضمن خاصية مرغوبة، والآخر يتضمن خطرا فإذا اتجه النمو ناحية المرغوب فذلك خيرا، وإذا اتجه نحو الخطر ظهرت مشكلات النمو، ويؤكد إريكسون أن الأزمة النفسية الاجتماعية يجب أن تحل قبل أن ينتقل الفرد بنجاح إلى المرحلة التالية. (١٦٢)

الافتراضات التي تقوم عليها نظرية إريكسون:

(١) السبيل إلى تكوين النظرية:

يعتمد إريكسون بالطبع على طرق التحليل النفسي ووسائله للحصول على البيانات التي حتاج إليها، وفي أبحاثه يولي اهتمامه خاصا بالاشارات الخاصة بالمواد اللاشعورية المسبقة كما تتكشف في الاتصالات الكلامية وفي سلوك الشعب كما أن التحليل في رأي إريكسون شيء بين العلم والفن وهو يفترض أن العمليات الكبرى في النمو الانساني لا تظهر إلا بأعراض

التناقص بينهما، وبناء على هذا فإن دراسة الانحراف الشديد في الشخصية يقدم القرائن الضرورية لتفهم النمو السوي.

وإن إريكسون يقرر أن اللعب يهيئ أفضل المواقف لدراسة ذات الطفل، هذا إلا أن بنات بحوثه تتكون من حالات أكلينيكية وهو يلاحظ الأفراد في اوساطهم الطبيعية، ويدرس البيروجرافية الشعبية.

(٢) نظام الحياة الإنسانية:

يعترف إريكسون بقوله: عندما حددت مجموعة من الموازنات التي يبدو أن الصحة النفسية الاجتماعية لشخصية ما تتوقف عليها وجدت نفسي اشير إلى نظام تقييم عام مستتر يقوم على طبيعة النضج الإنساني واحتياجات الأنا الأخذه في النمو، وبعض العناصر العامة في نظم تدريب الطفل.

وبالنسبة لإريكسون فإنه يرى أن الظواهر النفسية قد مرت بتاريخ تطويري شبيه بالتكوينات البيولوجية، وأن الظواهر النفسية والظواهر البيولوجية تتشابك تشابكاً وثيقاً (٦٤)

وفي التاريخ البيولوجي للإنسان يتواجد النمو الفسيولوجي والموهبة النفسية معا وفي نفس الوقت، ومثال ذلك: أن التركيب الأولى لأكثر الكائنات الحية بداءة يتكون مما لا يزيد غالباً عن تجويف فمي من أجل البلع الذي يساعد الكائن الحي على الحياة أي أن هذه الكائنات الحية البدائية ضم أما

الكائنات الأكثر تعقيدا لديها تركيبات وظيفية إضافية وأساليب نفسية أكثر تعقيدا.

وتحديدا فإن التطور البيولوجي يتوقف عند الولادة، يستمر الجسم الأخذ في النضج في الانفراج لا بتكوين أعضاء جديدة ولكن بتتابع مرسوم للقدرات الحركية والحسية والاجتماعية علما بأن النمو السيكولوجي والاجتماعي يحل محل النمو البيولوجي ويصبح نمو الأنا في تبادل معتمد على جسم الإنسان وعالمه حيث أن نفس الانفعالات التي تساعد الطفل الوليد على البقاء تساعد الثقافة على البقاء في داخله.

(٣) القيم الإنسانية الأساسية:

يؤكد إريكسون على القوة الابتكارية والتكيفية لفرد، فكل فرد يمتلك القدرة الخاصة على خلق أسلوب حياته، كما أنه يرى أن السلوك الإنساني ليس "طيبا ولا خبيثا" بل أن كل إنسان يملك القدرة على خلق كل من "الطيب والخبيث".

إن قداسة الإنسان لكي تبقى تحتاج إلى الثقة واحترام المجتمع والثقافة اللتان يحيطان به، والمؤسسات الاجتماعية بدورها تحتاج في دوامها إلى الاحترام والتقدير من الأفراد الذين يعتمدون على هذه المؤسسات، وبذلك فإن قداسة الفرد دائما تتوطد في عالمه الاجتماعي. (١٦٢)

(٤) السببية في سلوك الإنسان:

إن إريكسون يتقبل النمط الفرويدي الخاص بالبنيان العضوي المحمل بالطاقة الجنسية النفسية، وهذه الطاقة أو القوة الدافعة موجودة منذ الولادة وهي تولد كل العمليات النفسية ويطلق إريكسون على هذه الطاقة كما فعل فرويد "الليبدو".

يفترض أن الأنا تركيب نفسي يتكون من الانفعالات الشعورية ويتحكم فيها تركيب وتكامل التجارب الماضية مع الواجبات التي تواجه الفرد في مجال مداركه المعرفية في وقته الحاضر، ويضيف إريكسون أن الأنا يحد الفرد بتوجيه محدود "يصهر" تاريخ الفرد، ويفترض أن الأنا العليا تتكون من التجربة الشخصية عند تفاعل الفرد مع أفكاره ومواقف البالغين وانتقادهم.

وقد اقترح فرويد أن "الهو" يمر بعدد من التغيرات المختلفة في نمو الفرد الجنسي النفسي وهو ما يؤدي إلى تغيير مضمون الأنا والأنا العليا، ويغير إريكسون هذا الافتراض بإضفاء أهمية مماثلة للأنا بالجمع بين تجربة الماضي وتجربة الحاضر.

إن الأنا يجعل من الممكن للإنسان أن يربط بين كلا النموين التطوريين وهما حياته الداخلية وتخطيطه الاجتماعي، أن الأنا لم يعد هو الحصيلة الفرويدية لضغوط الهو والأنا الأعلى، ويشير إريكسون أن قوة والضعف النسبيين للأنا يرسمان الطريقة للنمو الجنسي النفسي ويقرران قدر

كل فرد وأن اتجاه سلوك الفرد يتحدد بقدرة الفرد على تنمية عمليـات الأنـا الخاصة به واستخدامها (١٦٢)

(٥) محور العمل الإنساني:

يهتم إريكسون بالعلاقات العاطفية بين الأشخاص متفقا مع فرويد فـي ذلك، ويحتل اللعب أهمية خاصة ويعتبر اريكسون اللعب من أهـم وظـائف الأنا.

إن اللعب يتعلق بالتجارب الحية التي يحـاول الطفـل تكرارهـا او انكارها لكي ينظم عالمه الداخلي بالنسبة لعالمه الخـارجي كمـا أن اللعـب يتضمن التعليم الذاتي أو المبادأة الذاتية.

(٦) المواليد:

لا يختلف الطفل حديث الولادة اختلافا عنصريا عنه قبل الولادة، فهو من الناحية النفسية له شخصية وله إرثه الذاتي، وكذلك كـل قدراتـه لنمـو الشخصية الفريده، ويفترض اريكسون ان الاختلافات الجنسية تحدد مختلـف التجارب النمائية وان للبيئة تأثير شديد عند الولادة وقد يكون هذا التأثير سابقا على الولادة ويظل الفرد عموما مشاركا نشطا في تكوين قدرة الخاص، ومـع نضج الطفل يؤثر على الأسرة بقدر ما تؤثر الأسرة عليه والمجتمع في حاجة للمواليد من أجل استمراره كما أن الوليد في حاجـة للمجتمـع مـن أجـل تغذيته.

أوجه الاختلاف بين كل من إريكسون وفرويد:

١- إن عمل اريكسون أحدث تحولا كبيرا من التركيز على الهو إلى التركيز على الأنا وهو أمرا أدركه فرويد في السنوات الأخيرة من حياته أي أن اريكسون أكد على أهمية الأنا بدلا من الهو كأساس للسلوك الانساني ولتيام الإنسان بوظائفه ولقد اعتبر الأنا بنية مستقلة للشخصية (أي أن بعض وظائف الأنا وأدائها لم ينشأ لتجنب الصراع بين الهو ومطالب المجتمع) تتبع مسارا من النمو الاجتماعي التوافقي موازنا لنمو الهو وغرائزة، وهذا المفهوم للطبيعة الإنسانية أو ما يسمى سيكولوجية الأنا يمثل تغيرا جزئيا وابتعاد عن التفكير التحليلي المبكر لأنه يصور الأشخاص باعتبارهم عقلانيين ومنطقيين في اتخاذ القرار وحل المشكلات.

٢- قدم اريكسون منظورا جديدا فيما يتصل بعلاقة الفرد بالوالدين وبالمصفوفة التاريخية التي تقع فيها الأسرة فبينما اهتم فرويد بتأثير الوالدين في شخصية الطفل المنبثقة، أكد اريكسون على الوضع النفسي التاريخي الذي تتشكل فيه الأنا للطفل وهو يعتمد على دراسة حالات إناس يعيشون في ثقافات مختلفة لتبين كيف أن نمو الإنسان مرتبطة بالطبيعة المتغيرة للمؤسسات الاجتماعية والانساق القيمية(٢٣).

٣- نظرية اريكسون في نمو الذات تضم حياة الفرد كلها من سن المهد إلى الطفولة والمراهقة والنضج والشيخوخة بينما قصر فرويد اهتمامه على آثار الخبرات الطفولية المبكرة ولم يهتم بالنمو بعد مرحلة "تناسل ويوضح المتخصصين أن هناك قدرا من التطابق بين الفكريين فيما يتصل بالمراحل الخمسة الأولى من الحياة.

٤- وأخيرا فإن اريكسون وفرويد يختلفان فيما يتصل بطبيعة الصراعات النفسية الجنسية، ولقد كان فرويد يطمح في ان يكشف عن الحياة الفعلية اللاشعورية وأن يفسر كيف يمكن أن تؤدي الصدمة المبكرة إلى بعض الأمراض النفسية في الرشد وعلى العكس من ذلك كانت مهمة اريكسون ان يلفت النظر إلى قدرة الإنسان على الانتصار على مزالق الحياة النفسية الاجتماعية، ولذلك فإن نظريته تركز على خصائص الأنا التي تنبثق في فترات النمو المختلفة ولعل هذا التمييز هو مفتاح فهم تصور اريكسون لتنظيم الشخصية للنمو، ونجد في المقابل تحذير فرويد القدري بأن الإنسان سوف يتعرض للفناء الاجتماعي إذا ترك لكفاحاته الغريزية مسلمة اريكسون التفائلة بأن كل أزمة شخصية واجتماعية تمثل تحديا بالنسبة للإنسان وتؤدي إلى نموه وسيادته وسيطرته على العالم، ونجد أيضا ان معرفة طريقة تغلب الشخص على مشكلة من مشاكل مراحل النمو وطريقة معالجته غير السليمة للمشكلات المبكرة التي تعجزه عن معالجة المشكلات اللاحقة هي مفتاح حياة الشخصية عند اريكسون(٢٣).

ويرى نفسه عضوا في المدرسة الفرودية ويوافق البعض على ذلك لأن لديه ولاء للمبادئ الأساسية التي اعلنها فرويد واعتبرها محور عمله ولأنه يشبه فرويد من حيث أنه ملم بالتاريخ والفلسفة ولأنه كلينيكي، ويرى آخرون أن جهود اريكسون تشكل مدخلا ومنظورا مختلفا تماما عن منظور فرويد بالنسبة لدوره حياة الانسان ويؤكد اريكسون على قوة الفرد الخلاقة التوافقية، وهو يتفق مع الإنسانيين من حيث أنه يرى أن الأشخاص بحكم امكانياتهم خيريين، حيث أن هدف النمو عند اريكسون خلق شخصية متوافقة مع نفسها وهو بذلك يؤكد على دور المجتمع والعلاقات بين الأفراد فنمو الشخصية يسير طبقا لخطوات تم تحديدها مسبقا باستعداد الكائن الحي للتعرف على المجتمع المحيط به والتفاعل معه (١٦١)

يؤكد اريكسون على ضرورة اهتمام الوالدين بالحاجات النفسية للأطفال أثناء نموهم النفسي وإحداث التوازن والاتساق بين هذه الحاجات ومتطلبات المجتمع، ولذلك يجب أن تزود أطفالها بالأمن والحب والحنان والقدوة الحسنة لأن كل هذه الحاجات تعتبر أهم الميكانزمات النفسية والاجتماعية للأطفال خلال مرحلة امتصاصهم وتشربهم لقواعد ومتطلبات الأسرة والمجتمع (التنشئة الاجتماعية) وأن الدور الرئيسي للأسرة هو إعداد الفرد اعدادا اجتماعيا ونفسيا كافيا يمكنه من التغلب على الأزمات خلال مراحل دورة حياته النفسية .(٢٠)

لقد افترض اريكسون ان كل مرحلة نفسية اجتماعية مصحوبة بأزمة وهي نقطة تحول في حياة الفرد ينشأ عن النضج الفسيولوجي وعن المطالب الاجتماعية التي على الشخص ان يستجيب لها في تلك المرحلة وتتحدد المكونات المختلفة للشخصية نتيجة لطريقة معالجة هذه الأزمات أو القيام بتلك الأعمال، والصراع جزء لا يتجزأ من نظرية اريكسون وهو جزء حيوي ويرجع ذلك إلى النمو وما يرتبط به من اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية وتزداد قابلية وظائف الأنا للفرد في كل مرحلة، وليس المقصود بالأزمة كارثة تلحق بالفرد وتهدده بل نقطة تحول أي أنها مصدر لنشوء قوة الفرد وتكامله كما انها مصدر لسوء توافقه. (١٤٨)

وتضيف الثقافة المظهر الإنساني للحياة، إن الإنسان يحيى بقوى غريزية وهنا تقوم الثقافة بدور التأكيد على ضرورة استخدام القوى الغريزية الصحيح فالبيئة الثقافية لكل فرد هي التي تختار له طبيعة تجاربه وليس الطفل ووالديه وحدهم فإن الأجيال تنظر إلى أفعال الطفل وتساعده على تكامل علاقاته (بموافقتهما أو يجزئنها بعدم موافقتهما) إلى ما لا حصر له من تفاصيل مقلقة. (١٦٢)

ركز اريكسون بوضوح على الجانب الاجتماعي وبسبب هذا التركيز ظهر مصطلح الاجتماعي النفسي فبينما نظر فرويد إلى النفس بشكل منفصل تقريبا (ما عدا تأثير الوالدين والأقارب) فإن اريكسون اعتبر ان تطور

الشخصية يتأثر بعمق، ليس فقط بواسطة الاسرة وإنما بواسطة العديد من الوكالات الاجتماعية الآخرين (المدرسة، الأصدقاء، رفيق الزواج) وكلهم يقومون بأدوار في تشكيل شخصية الفرد (١٥٦)

نواحي التشابه بين اريكسون وفرويد:

على سبيل المثال كل من اريكسون وفرويد يعتبر مراحل تكوين الشخصية محددة تحديدا مسبقا ولا تتغير من حيث ترتيب ظهورها كما أن اريكسون يعترف بالأسس البيولوجية للاتجاهات الدافعية والشخصية وملتزم بنموذج فرويد البنائي (الهو، والأنا الأعلى) للشخصية وعلى الرغم من مجالات التداخل والاتفاق هذه فإن كثير من علماء النفس الشخصية يرون أن جهود اريكسون واجتهاداته النظرية مختلفة اختلافا أساسيا عن فرويد (١٤٨)

مراحل النمو عند اريكسون:

(١) الثقة الأساسية مقابل عدم الثقة (الأمل)

تتطابق هذه المرحلة مع المرحلة الفمية عند فرويد وتمتد خلال العام الأول من حياة الطفل تقريبا، والأحساس العام بالثقة المحور الأساسي للشخصية الصحيحة عند اريكسون والطفل الذي لديه ثقة أساسية داخلية يرى العالم الاجتماعي عالما آمنا ومكانا مستقرا ويرى الناس عطوفين موثوقا بهم، وأن هذا الإحساس بالثقة واليقين يكون خلال هذه الفترة شعوريا إلى حد ما

ويرى اريكسون أن مدى قدرة الأطفال الصغار على اكتساب الثقـــة في الآخرين وفي العالم يتوقف على نوعية رعاية الأم لهم فالأم هـــي التـــي تضبط الاشباع والأمان، وذلك أن الاحساس بالثقة لا يعتمد على مقدار الطعام الذي يتلقاه الطفل ولا على تعبيرات العطف بل يتوقف على قدرة الأم علـــى توفير الإحساس بالألفة للطفل وبالإتساق وبالاستمرارية وبتماثل الخبرة.

ويؤكد اريكسون على أنه ينبغي أنه يثق الأطفال في العالم الخـارجي فحسب بل في العالم الداخلي أيضا، أي أنه ينبغي عليهم أن يتعلموا الثقة فـي أنفسهم وفي قدرة اعضائهم على ان يعالجوا علـــى نحـــو فعـــال رغباتـــهم الجسمية، ويظهر هذا السلوك حين يستطيع الطفل أن يتحمل غيـاب الأم دون أن يعاني من قلق الانفصال بمعناه الكبير (١٤٨)

إن ما يثير الأزمة النفسية الاجتماعية الأولى في حياة الطفـــل هـــي نوعية رعاية الأم وهذه النوعية تتميز بعدم الثبات وعدم الملائمـــة والنبـــذ، وهكذا تتمى الأم عند الوليد اتجاها نفسيا اجتماعيا قوامه الخـــوف والريبـــه والرهبة نحو العالم والناس وتظهر آثاره السيئة في مراحل النمـــو اللاحقـــة للشخصية، وفضلا عن ذلك فإن اريكسون يشعر ان الإحساس بعدم الثقة قـــد يدعم حين تحول الأم انتباهها واهتمامها إلى مسائل أخرى غير الطفل كـــأن تكون قد أجلت الاهتمام بها في فترة الحمل وحتى الولادة كـــأن تعـــود إلـــى عملها.

كذلك اختلاف الوالدين في أنماط رعاية الطفل ونقص حرفيتهم في دورهم كآباء واختلاف سفهم القيمي وتعارضه مع أسلوب الحياة السائدة في ثقافتهم قد يخلق جوا من الغموض بالنسبة للطفل مما يؤدي إلى مشاعر عدم الثقة وتتمثل النتائج السلوكية لقصور نمو الإحساس في الثقة بالاكتئاب الحاد عند الأطفال الصغار والبارانويا عند الراشدين.

كذلك يرى ازيكسون أن الأمهات في الثقافات المختلفة ومن الطبقات الاجتماعية المتباينة سوف يعلمون الثقة وعدم الثقة لأطفالهم بطرق مختلفة وبالتالي يعكسون أثر التباين الثقافي، ومع ذلك فإن اكتساب الإحساس بالثقة عامي جوهره، بمعنى ان الفرد يستطيع ان يثق في العالم الاجتماعي من خلال أمه وأنها سوف تعود بتطعمه الطعام المناسب في الوقت المناسب (١٤٨)

تسمى الفضيلة التي يكتسبها الفرد من الحل الناجح لصراع الثقة وعدم الثقة (الأمل) فالثقة تعنى قدرة الطفل على استشراق الأمل وهذا بدوره هو أساس إيمان الراشد بدين معين، ويفيد الأمل في المحافظة على إيمان الفرد واعتقاده بعالم ثقافي مشترك له معناه وقيمه، وعلى العكس من ذلك فإن اريكسون يؤكد على أنه حين تحقق المؤسسات الدينية في توفير معنري واضح وملموس للفرد تفقد كثيرا من معناها بالنسبة له وقد يتحول عنها إلى غيرها.

(٢) الاستقرار الذاتي مقابل الشعور بـالخجل أو السكوت ٢-٣ سنوات:

وهذه المرحلة تقابل المرحلة الشرجية في تصنيف فرويد وفيها يتدرب الطفل على ضبط عملية الإخراج، فإذا اتخذ هذا التدريب طابعا سايما قائما على التفهم والتقليل والتسامح تشكلت لدى الطفل شخصية مستقبلة وبالمقابل إذا استخدمت القسوة والعنف أثناء التدريب على ضبط عملية الإخراج ينشأ الطفل شاكا في نفسه وقدرته وتولد لديه شعور النقص (١٥٧).

(٣) المبادأة في مقابل الشعور بالذنب ٣-٥ سنوات:

وتقع هذه المرحلة في سن ٣-٥ سنوات يتعلم الطفل في هذه المرحلة كيف يتفاعل مع الجماعة وكيف يمارس القيادة أو التبعية في مجتمعه، فإذا تدرب الطفل تدريبا سليما على ذلك اعتاد على المبادرة أما إذا عامله الأهل بالقسوة وكرروا تعنيفه وأشعروه بأنه يخطئ دائما فإنه يتولد عنده شعور بأنه كثير الأخطاء وأن آراءه غير صائبة، وبذلك يتردد في إعطاء أي مبادرة وصار يشعر بالذنب بسبب عجزه وكثرة أخطائه (١٥٧)

وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل السليم صحيا مهارات مختلفة، إذ يتعلم كيف يتعاون مع الآخرين إذ يبدأ الطفل في اكتشاف البيئة حوله وفي التجريب لمعرفة كيف يسيطر على أعضائه وعلى حركاته فإذا تم تشجيع الطفل على ذلك نشأ لديه صفات المبادأة والمبادرة .

(٤) الاجتهاد مقابل القصور ٦-١١ سنة:

اكتساب الاجتهاد واتقاء الشعور بالقصور وتحقيق الكفاية والتفاعل الاجتماعي مع الجيرة والمدرسة بناء على الثقة السابقة والتحكم الذاتي والمبادرة ينمو لدى الطفل شعور بالاجتهاد ففي المدرسة يتعلم الأساسيات (القراءة والكتابة) ويتكسب التعاون الذي يمكنه من أن يكون مواطنا منتجا في المجتمع وعن طريق التشجيع وإمداح الإنجاز يتعلم المثابرة في إنجاز العمل حتى يكمله ويستخدم مهاراته في الأداء إلى أقصى حد ممكن. وخطر هذه المرحلة مزدوج، فمن ناحية قد يتعلم الطفل تقييم الإنجاز في العمل قبل كل شيء آخر مغتربا عن رفاقه بسبب سلوكه التنافسي ومن ناحية أخرى إذا حدد النشاط ومنع وتلقى نقدا سالبا فقد يشعر بعجزه عن أداء الأعمال المطلوبة منه وينمو لديه شعور بالقصور من المحاولة(١٥٢)ومدارسنا للأسف رغم أنها أنشئت لبناء شخصية الطفل إلا أن فشل كثير من الأطفال في الارتقاء إلى المستوى الذي تطلبه المعلمة وعقابها له يؤدي قبل الاجتهاد فعندما يشعر الأطفال بأنهم أقل كفاءة من أقرانهم في التحصيل والمهارات والقدرات ينمو لديهم الإحساس بالدونية (النقص) أما الأطفال الناجحون فيظهرون مع شعورهم بالكفاءة في العمل والسرور في العمل إحساس بالانتاجية.

(٥) المراهقة – هوية الأنا مقـــابل تشـــويش الـــدور – الـــولاء والأخلاص ١١-٢٠ سنة:

المراهقة هي المرحلة الخامسة من دورة الحياة عند اريكسون ولـــها أهميتها في نمو الفرد النفسي الاجتماعي في هذه المرحلة لم يعد الفرد طفـــلا ولم يصبح راشد (من ١٢-٢٠ سنة) وفيها يواجه المراهق مطالب اجتماعيـــة مختلفة وتغيرات أساسية وبالمشكلات المصاحبة لها أدت إلى تحليلـــه لـــهذه المرحلة تحليلا مفصلا أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل النمو.

يرى اريكسون أن البعد النفسي الاجتماعي الجديد الذي يظهر خـــلال المراهقة إما أن يكون احساسا بهوية الأنا إذا كان موجبا، أو إحساس بتمييـــع الدور إذا كان سالبا، والعمل يواجه المراهقين هو أن يبلوروا جميع المعارف التي اكتسبوها عن أنفسهم (كأبناء وتلاميذ ورياضيين) وأن يوجدوا تكـــاملا بين هذه الصورة المختلفة للذات بحيث تصبح صورة شخصية وتظهر وعيـــا بالماضي وبالمستقبل الذي يترتب على الماضي ويؤكد اريكسون على الطبيعة النفسية الاجتماعية لهوية الأنا دون أن يركز على الصراعات بين البنيـــات النفسية بل يركز على الصراع داخل الأنا نفسها أي بين الهوية مقابل التمييـــع في الدور والتأكيد هو على الأنا وطريقة تأثيرها بالمجتمع وخاصة جماعـــة الأقران.

يكشف تعريف اريكسون عن ثلاث عناصر متضمنة في تكوين الهوية:

أولا: ينبغي أن يدرك الأفراد أنفسهم باعتبار أن لديهم نفس الاستمرارية الداخلية أو المماثلة، أي أنهم ينبغي أن يخبروا أنفسهم عبر الزمن باعتبار أنهم ما زالوا في الحاضر نفس الأشخاص الذين كانوا في الماضي.

ثانيا: ينبغي أن يدرك الآخرون في نفس البيئة الاجتماعية المماثلة والاستمرارية في الفرد وهذا معناه أن المراهقين يحتاجون إلى أن يدرك الآخرون وحدتهم الداخلية التي نموها في وقت مبكر وبقدر ما يكون المراهقون في شك فيما يتصل بمفاهيم الذات وصورها الاجتماعية بمقدار ما تعوق مشاعر الشك والخلط وعدم الاكتراث احساسهم بضياع الهوية.

ثالثا: ينبغي أن يتوافر للأفراد ثقة تتزايد في التطابق بين خطوط الاستمرارية الداخلية والخارجية، أي ينبغي أن تثبت مدركاتهم للذات مصداقيتها بالتغذية الراجعة المناسبة من خبراتهم مع الآخرين (١٤٨)

ويقتضي نضج المراهق اجتماعيا وانفعاليا احاطته بطرق جديدة لتقدير العالم وتقويمه من حيث علاقته به ويستطيع المراهقون أن يتصوروا مثالية وعقائد وفلسفات ومجتمعات، ويستطيعون بالتالي أن يقارنوا هذا

بخبرتهم المحدودة بأشخاصهم ومؤسساتهم القاصرة ويصبح عقل المراهق عقلا أيديولوجيا يبحث عن الأفكار الملهمة والوحدة، وهكذا فإن التشويش والخلط في المثل العليا ينتج عن الإخفاق في التوصل إلى قيم باقية في ثقافة الفرد وعقيدته وأيدلوجيته والشخص الذي يعاني من التشويش في الهوية لم يراجع ويعيد تقويم المعتقدات الماضية ولم يتوصل إلى حل يتركه حرا في العمل والفكر.

وأخيرا فإن الدور الجنسي الملائم ضروري لنمو الإحساس بالهوية الشخصية ويبين اريكسون أنه حيث تحدث التوحيدات الأنثوية والذكرية المناسبة تنمي الشخصية خليطا صحيحا ومنسجما من الخصائص المحددة جنسيا، والاخفاق في تحقيق هوية جنسية مناسبة كثيرا ما يؤدي إلى تشويش ثنائي الجنس، يضعف بنية الهوية (١٤٨)

يذهب اريكسون إلى أن أساس المراهقة الناجحة وتحقيق هوية متكاملة موجزة أصلا من الطفولة المبكرة فبالإضافة إلى ما يجلبه الأفراد معهم من الطفولة عندما يصلوا إلى مرحلة المراهقة تتأثر نتيجة الإحساس بالهوية لدى المراهقين تأثيرا له مغزاه بالجماعات الاجتماعية التي يتوحدون معها، ولقد أكد اريكسون على سبيل المثال على أن التوحد الزائد مع الأبطال المشهورين (نجوم السينما والرياضة) أو مع جماعات الثقافة المضادة كالقادة الثوريين والجانحين يفصل الهوية النامية عن بيئتها، مما يجمد الأنا ويقيد الهوية المنبثقة، وبالمثل فإن هوية الأنا قد تكون أصعب مثالا بالنسبة لجماعات معينة من الناس عنها بالنسبة لجماعات أخرى، وعلى سبيل المثال

قد يكون من الصعب على شابة أن تحقق احساسا راسخا ووطيدا بالهوية في مجتمع تحتل فيه مكانة من الدرجة الثانية، ويرى اريكسون أن الحركة النسائية قد اجتذبت كثيرا من المؤيدين لهما لأن المجتمع لم يكن مريدا لاستيعاب النساء في ادوار اجتماعية ومهينة جديدة كما أن أعضاء جماعات الأقلية يجدون صعوبات في تحقيق احساس راسخ متسق بالهوية. (١٥٤)

ويرى اريكسون أن المراهق قابل للتعرض الأذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي تضر بهويته، وهذا التغيير الذي يثير التفجر المعرفي يسهم في الإحساس الغامض بالشك والقلق وعدم الاستمرارية وإنه يهدد أيضا بتخطيط كثير من القيم التقليدية الغريزية التي تعلمها الشباب وخبروها وهم أطفال وتعكس الفجوة بين الأجيال بعض السخط وعدم الرضا العام بقيم المجتمع ولعل اضطراب الشباب وحركاتهم مثال يوضح هذا، وقد انتشرت هذه الاحتياجات في أروقة الجماعات خلال الستينات في أمريكا وأوروبا وأماكن أخرى من العالم وما يبدو حقيقة بالنسبة لجيل يبدو وهما وخيالا للجيل الذي يليه وبناء على ذلك يفسر اريكسون كثير من الحركات الاجتماعية للشباب باعتبارها محاولة لترسيخ استمرارية هويتهم بين الماضي والحاضر وانطلاقا إلى المستقبل.

إن اخفاق الشباب في تنمية هوية شخصية بسبب خبرات الطفولة السيئة أو الظروف الاجتماعية الحاضرة يؤدي إلى ما يسميه اريكسون (أزمة الهوية) إن أزمة الهوية أو تمييع الدور كثيرا ما يتميز بعجز عن اختيار عمل أو منه أو عن مواصلة التعلم ويعاني كثيرا من المراهقين من صراع العصر

احساسا عميقا بالتفاهه وبعدم التنظيم وبعدم وجـــود هـــدف، لحياتـــهم، إنـــهم يشعرون بالقصور والغربة، وأحيانا يبحثون عن هوية سلبية، هوية مضـــادة للهوية التي حدد خطواتها الوالدين أو جماعة الأقران ويفسر بعض الســلوك الجانح بهذه الطريقة وعلى أيه حالة فإن الاخفاق في ترسيخ هوية شـــخصية مناسبة لا يعنى بالضرورة أن المراهق محكوم عليه بحيـــاة تتســـم بهزيمـــة مستمرة وذلك أن اريكسون يؤكد علـــى أن الحيـــاة تغـــير مســـتمر، وحــل المشكلات في مرحلة معينة من مراحل الحياة لا يعنى عدم ظـــهورها مـــرة أخرى في مراحل لاحقة وأن ذلك يمنع اكتشاف حلول لها، إن هويـــة الأنـــا كفاح يستمر مدى الحياة (١٥٠)

وينبثق الولاء والاخلاص من الحل السليم لهوية الأنا وتمييع الـــدور، إن هذا الولاء والإخلاص يشير إلى قدرة الفرد على المحافظة علـــى ولائـــه وتعهداته الحرة على الرغم من تناقضات القيم التي يمكن تجنبـــها، ويمثـــل الولاء والإخلاص باعتباره المحور الأساسي في الهوية قدرة الشباب علـــى إدراك الأخلاق الاجتماعية وأيديولوجية المجتمع والتمسك بها، والأيديولوجية تعنى عند اريكسون مجموعة لا شعورية من القيم والمسلمات التـــي تعكـــس الفكر السياسي والديني والعلم للثقافة والغرض من الأيديولوجية خلق صـــورة للعالم مقنعة بدرجة تكفي لدعم الإحساس الفردي والجماعي بالهوية وتـــزود الأيديولوجيات الشاب بإجابات مبسطة جدا ولكنها اجابـــات محـــددة لأســـئلة أساسية مرتبطة بصراع الهوية أي عنى أنا والى أين أمضي والشباب حيـــن تلهمهم الأيديولوجية ينجذبون إلى أنشطة تتحدى طـــرق الثقافـــة الراســـخة،

أنشطة تتسم بالثورة والتحرر والشغب، ويرى اريكسون أن النقص في الإيمان بنسق أيديولوجي يمكن أن يؤدي إلى عدم احترام لأولئك الذين يحكمون انساق القاعدة الاجتماعية والى خلط وتشويش (١٤٨)

لقد كان اريكسون معروفا باهتمامه بفترة النمو في المراهقة إذ يشير أنها ما بين ١٢-١٨ سنة عادة ما يكون المراهقون في شغل شاغل للبحث عن هويتهم وذاتيتهم فإما أن يتمكنوا من تحقيقها أو يحدث لهم ما يسبب ارتباك أو خلط لأدوارهم ذلك إلى ما يحدث في تفاعلاتهم مع العالم، كما أكد اريكسون على ان السنوات المبكرة من العمر تظهر آثارها على البروفيل السيكولوجي لكل من المراهقين والراشدين، ولكنه كان أكثر تفاعلا من فرويد فيما يتعلق بالآثار التي تتركها تلك الخبرات (١٥٤)

(٦) الألفة مقابل الإنعزال:

يصعد اريكسون مراحل الصراع انتخط مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد والنضج والشيخوخة على نفس النسق الذي كان في المراحل القبلية فيقول أنه إذا استطاع الفرد أن يجتاز صراع المراهقة وتحددت هويته على أساس أنه فرد اجتماعي عامل ذو قدرات معينة فيتحول تجاه الآخرين من أجل علاقة تآلف تحقق الرضا لطرفيها وهذه المرحلة يكون فيها الزواج كألفة اجتماعية أو الوظيفة كألفة مهنية وتتميز بالرضا عن تقديم بعض التضحيات دون حرج أو خوف من أن يؤثر ذلك على كيان الفرد، المشكلة التي قد تكون

هي عدم القدرة على تفهم علاقة الأخذ والعطاء وتكوين الألفة مع الآخرين(٩٧).

وهذا يعني أنه إذا تمكن الفرد في المرحلة السابقة من تحقيق ذاته فإنه يصل إلى هذه المرحلة وهو قادر على الزواج والصداقة والتآلف ونجح في حياته، أما إذا لم يتمكن من تحقيق ذاته في هذه المرحلة السابقة فإنه يفقد ثقته بنفسه ويميل إلى العزلة عن المجتمع (١٥٧).

(٧) مرحلة التوالد في مقابل الجمود:

في هذه المرحلة يبدأ الفرد بالتوالد وإنجاب الأطفال أما إذا لم يكن يرغب بالإنجاب فإنه يعيش مرحلة جمود وهي استمرار للعزلة التي كان يعيشها سابقا وغالبا ما يكون ذلك ناشئا عن التنشئة الاجتماعية التي مر بها في مراحل نموه السابقة وقد حدد اريكسون مصطلح الانتاجية ليشير إلى الاستسلام للمستقبل وللجيل الجديد (١٤٨).

(٨) التكامل مقابل الشعور باليأس:

هذه المرحلة هي نهاية المراحل السابقة وهي تتكامل معها وتكملها فإذا شعر الفرد بالسعادة والنجاح وشعر بتحقيق الذات عاش حياة هنيئة سعيدة أما إذا كان على العكس مع ذلك ولم يستطيع تحقيق ذاته ولم يشعر بالتكامل من جوانب الحياة المختلفة فإنه سيفقد الشعور بالأمن ويحل محله الشعور باليأس وأصبحت حياته تعبا وشقاء .

الشخصية السوية:

يتفق اريكسون مع نقاد فرويد الذين يرون أنه كان يركز فقط على الحالات المرضية وأنه كرس اهتمامه على نمو وعلاج السلوك العصابي على وجه الخصوص، وبالتالي لم يصرف جهدا يذكر في تحديد طبيعة الشخصية السليمة والسوية وتتبع نموها، وحاول اريكسون أن يصحح هذا الخطأ في تصميم نظرية التحليل النفسي وبدأ جهده النظري في تحديد خصائص هذه الشخصية السليمة وفي رأيه أن هذه الخصائص يمكن أن تكون أهداف وعلاقة النمو الإنساني المرغوب فيه (١٢٧)

ويرى اريكسون أن هناك ثلاثة خصائص للشخصية السليمة وهي:

أ- السيطرة الفعالة والإيجابية على البيئة.

ب- إظهار قدر من وحدة الشخصية.

ج- القدرة على إدراك الذات والعالم إدراكا صحيحا.

ويلاحظ على الطفل الصغير أنه لا يظهر أية خاصية من هذه الخصائص الثلاث وأن شخصية الراشد السوي تظهرها جميعا، وعلى هذا فإن النمو الانفعالي والوجداني عنده هو التحسن التدريجي لهذه الخصائص في مراحل متتابعة معقدة من التمايز المتزايد.

ويستخدم اريسكون وصفا آخر للنمو الانفعالي والوجداني بأنه عملية إحراز الهوية الشخصية والتي لها مظهران أولهما يتمركز على العالم

الداخلي للفرد ويتمثل في معرفة الشخص بوحدة ذاته واستمرارها عبر الزمن ويشمل ذلك معرفة الذات وتقبلها، أم المظهر الثاني فيتمركـز علـى العـالم الخارجي ويتمثل في معرفة الشخص وتقمصه لمثل عليا وأنماط جوهرية في ثقافته التي يعيش فيها ويعنى ذلك الاشـتراك مـع الآخريـن فـي بعـض الخصائص الجوهرية وهكذا يتسم الشخص الذي أحرز الهوية الشخصية بـأن لديه صورة واضحة وتقبلا كاملا لعالمه الذاتي وثقافته الاجتماعية.

وما دام النمو الإنساني هو التحول من عدم الشعور بالهوية الشخصية إلى الشعور بها فإن ذلك يعتمد على مسلمة هامة وهي أن نمو هذه الأزمـات الشخصية تؤدي ايضا إلى تكامل الشخصية أو تفككها وانحلالها.

المراحل النفسية الاجتماعية:

يرى اريكسون أن المراحل التي تقترحها نظرية فرويد للنمو النفسـي تحتاج إلى أن تضاف إليها مجموعة من العناصر الرئيسية هي:

(١) لم تهتم نظرية فرويد بالتطبيع الاجتماعي للطفـل وخاصـة أنمـاط السلوك التي تعتبرها الثقافات المختلفة هامـة ومرغوبـا فيـها وأي الأنماط السلوكية التي يجب على الطفل أن يستوعبها أو يعدل فيها إذا أراد أن يحصل على اعتراف الجماعة التي ينمو فيها به.

(٢) اقتصرت نظرية فرويد على مرحلة المراهقة كمحدد للنمو فلم يكـن يعتقد أن هناك تغيرات جنسية نفسية هامة تحدث بعد المراهقة ويرى

اريكسون أن هناك مراحل نمو أخرى فيـــها بعـــد المراهقـــة تمتـــد بالإنسان إلى مرحلة الشيخوخة ولذلك فهى تعد من النظريات القلائـل التي امتدت لتشمل النمو خلال المدى الكلي لحياة الإنسان.

(٣) تنعكس كل مرحلة من المراحل النفسية/ الجنسية التي اقترحها فرويد في صورة خبرات اجتماعية ولها معـــان وجدانيـــة لـــدى الأطفـــال وغيرهم ممن يعيشون في ثقافة معينة فالمرحلـــة الفميـــة (مرحلـــة التغذية) مثلا هي مرحلة أيضا ينجح فيها الرضيع أو يفشل في تكوين الشعور بالثقة في الشخص الذي يتولى تغذيته وفي المرحلة الشـرجية (مرحلة الإخراج) يكتسب الطفل القدرة على التحكـــم فـــي الدوافـــع الأخرى التي تعد موضوعا للنظام الذي يفرضـــه الوالـــدان ويـــرى اريكسون أن الإنتقال من المرحلة الفمية إلى المرحلة الشرجية هـــو أيضا تحول من العلاقة مع والد مهمته التأديه، ويكون موضوع الثقة أو عدم الثقة إلى علاقة والد مسئول عن النظـــام (التدريـــب علـــى الإخراج) ومنه يشتق مشاعر الشعور بالاستقلال الذاتي أو الشـــعور بالعار والشك وعلى عكس فرويد تركز اهتمـــام اريكســـون علـــى الطريقة التي تؤثر بها القوى الاجتماعية وليس القوى النفسية الجنسية في نمو الشخصية. (١٢٧)

(٤) اهتمت نظرية اريكسون بوصفه سلسلة من الأزمات التـــي تحـــدث استجابة للمطالب التي يفرضها المجتمع على الشخص النامي وهـــو مطالب المسايرة لتوقعات الكبار والراشدين حـــول التعبـــير الذاتـــي

والاعتماد على الذات، أي أنها تنشأ في جوهرها من تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافة التي يعيش فيها وهي الأزمات التي يجب أن يتغلب عليها حتى يحرز الهوية الشخصية والصحة النفسية ولذلك تعد مراحل النمو عنده ذات طبيعة نفسية اجتماعية (١٥٣)

(٥) يتفق اريكسون مع فرويد في ان الخبرة المبكرة تلعب دورا مؤثرا ومستمرا في النمو، فالإنسان لا يتجاوز مثلا لمرحلة الفمية ومعه حل كامل لأزمة الثقة فبعض الأزمات لا يحل نهائيا أثناء مرحلة النمو الخاصة بها ولهذا فإن هذه الأزمات يشعر بها المرء مره أخرى في جميع مراحل النمو التالية، صحيح قد تكون أقل حده وأضعف خطرا ولكنها موجوده عند اريكسون كما هو الحال عند فرويد إن كل مرحلة من مراحل النمو النفسي والاجتماعي تتأسس على نواتج المراحل السابقة وتشكلها (١٥٨)

العلاج النفسي عند اريكسون:

لقد بين اريكسون أن المعالج النفسي الكفء لديه احساس قوى بإمكانيات المريض وقدرته على النمو وعمل المعالج أن يغذى هذا النمو لا أن يفرض مستقبله هو أن ماضيه على المريض وهذه النقطة من المتطلبات التي يتعلمها كل محلل نفسي حين يخضع للتحليل النفسي هو نفسه بقصد التدريب وهي متضمنه أيضا في التأكيد على الدور التحويل والتحويل المضاد في التحليل النفسي وقد علق اريكسون على عبارة يونج (بأن كل مريض

جاءه كان يحمل حياته بين يديه) قائلا (هذا صحيح ولكن ينبغي أن يضيف المرء إلى هذا أنه جاء إلى ولم يذهب إلى شخص آخر وأنه بعد ذلك لن يكون فقط كما كان ولن أكون أنا كما كنت. ينبغي ان يكون كل معالج نفسي مهيئا لأن يفهم ويتوحد مع أساليب الحياة المنوعة وبدائلها ومسائل القيم والخلق أساسيين للعلاج أن فكرة التجرد الشخصي عند المحلل النفسي الكلاسيكي إنما هي سوء فهم لدور التقبل غير المتحيز لتداعي المريض الحر ولتاريخه الماضي، فالمعالج موجود دائما كفرد وله حرية التعبير عما يرغب فيه دون تشويه ناشئ عن التحويل المضاد غير العقلاني.

وقد أعاد اريكسون صياغة (القاعدة الذهبية) في ضوء الفهم السيكولوجي المعاصر وقد كتب مبينا أن الأفعال الخلقية الجديرة بالاهتمام حقا تقوى التفاعل حتى وهي تقوى الآخر، وتنمي العلاقات بينهما وهذه القاعدة تشجع المعالج أثناء العلاج على أن ينم كممارس وكشخص وحتى مع شفاء المريض لأن الشفاء الحقيقي يتسامى على الحالة الانتقالية للمرض، إنها خبرة تمكن المريض الذي شفي من أن ينمي اتجاها نحو الصحة ينتقل إلى البيت وإلى الجيرة، وهذا الاتجاه من أهم المكونات الأساسية للنظرية الأخلاقية (١٤٨)

البحث وطرق البحث:

لقد قام إريكسون كثيرا من تصوراته على ممارسته العلاجيه وخبراته الكلينيكية، وكتاباته عن الهوية تقوم على أساس من الملاحة

الكلينيكية والخبرة، ونظريات اريكسون على أية حال مستقاه من ملاحظتـــه للشباب والأطفال، وقد لاحظ المجموعة الأخيرة في مواقـــف اللعـــب التـــي استخدمها في البداية في العلاج ولقد إزدادت مفاهيمه ثراء من دراساته لحياة الشخصيات التاريخية ومن درايته الاجتماعية الثقافية.

وعلى الرغم من ذيوع شهرة اريكسون وأفكاره إلا أن نظريتـــه لـــم تولد إلا قدرا محدودا من البحوث الامبيريقية ولعل ذلك يرجع إلى انـــه لـــم يفصل مفاهيمه النظرية تفصيلاً كافيا، ومن العدل أن نقرر أن اريكسون يرى مفاهيمه عن نمو الشخصية قد لاتكون قابلة للتحقيق التجريبي على نمو مباشر وهو لا يعتق فضلا عن ذلك بأن المنظر عليه مسئولية بيان طرق وأســـاليب الدراسة التجريبية لمن يريد أن يدرس أفكاره.

غير ان بعض مفاهيم نظريته النفسية الاجتماعية قابلة لأن توضـــع موضع البحث الدقيق، وعلى سبيل المثل فإن اريكسون قد حـــدد محكـــات الصحة النفسية الاجتماعية وسوء الصحة بالنسبة لكل مرحلة وأزمة وذلـــك على أساس خصائص سلوكية حسن تعريفها وتحديدهـــا وهـــذه الأوصـــاف الحسنة الصياغة لها ميزة واضحة تتفوق بها على نظريات التحليل النفســـي التي تحاول أن تعيد بناء تاريخ حياة الفرد السابق، ذلك أن الأوصاف تســـير الدراسة المباشرة لحل الأزمات السابقة مـــن خـــلال المظـــاهر الســـلوكية والاتجاهات الحالية ويبدو أن النظرية أيضا تفسح المجال للبحوث الإمبيريقية على نحو أفضل من نظريات النمو النفسي الكلاسيكية لأن الأولـــى تتنـــاول الأبعاد الاجتماعية للنمو مقابل الثانية التي تركز على الطبيعة النفسية الداخلية

للشخصية، ويصعب دراسة العوامل الداخلية الافتراضية إذا قورنت بالسلوك الاجتماعي الملاحظ هذا فضلا عن أن اريكسون توصل إلى مراحل متتابعة من النمو النفسي الاجتماعي للشخصية وهذا الترتيب الطولي لمشاكل النمو لا نجده بهذا التفصيل والتوضيح عند أصحاب النظرية السابقة عليه وعلى أية حال وعلى أن يتم القيام بدراسات كثيرة دقيقة حسن تخطيطها بحيث تؤتي ثمارها على نحو نسقي في تناول جوانب نظرية اريكسون المختلفة ستظل المضامين النمائية لهذه النظرية غامضة وكذلك يظل الإحساس الإمبريقي ضعيفا (١٤٨)

المراجع

أولاً المراجع العربية :

١- إبراهيم خليفة : الاستفادة من القدرات الكامنة لدى المسنين لرعاية الطفولة فى الوطن العربى، المستقبل العربى، ٦٧ (عدد٩) ٤٩-٦٢.

٢- ابراهيم وجيه : التعلم، دار المعارف، ١٩٧٩.

٣- أحمد النكلاوى : الوضع التعليمى للطفل، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٨٦.

٤- أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى ، ط ١٠، دار النهضة العربية ، د.ت.

٥- أحمد شفيق غربال : الموسوعة العربية الميسرة، ط٢، دار الشعب ، ١٩٧٢.

٦- أحمد عزت راجح : مشاكل الشباب ، مجلة النشر العالمية ، النهضة المصرية ، د.ت.

٧- أحمد عكاشة : التشريح الوظيفى للنفس وعلم النفس الفسيولوجى، دار المعارف، ١٩٧٢.

٨- أحمد فايق : مدخل إلى علم النفس، الأنجلو المصرية، ١٩٨٦.

٩- أرثر جبيش وآخرون : علم النفس التربوى (مترجم)، النهضة المصرية،١٩٦٣.

١٠- أرنوف ويتيج (تأليف) ، عادل عز الدين الأشول وآخرون (ترجمة) : مقدمة في علم النفس ، القاهرة ، دار ماكجروهيل ، د.ت .

١١- أسماء السرس : النمو الاجتماعي لدى الجنسين في مرحلة الطفولة في ثقافة الطفل، المركز القومي لثقافة الطفل، المجلد الرابع.

١٢- ألفت محمد حقني : مناهج البحث في علم النفس، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي،١٩٨٦.

١٣- أنور محمد الشرقاوي : التعلم والشخصية في عالم الفكر، ع٢، ١٩٨٢.

١٤- برنار فواز (تأليف) ، محمد منير العصر (ترجمة) : نمو الذكاء عند الأطفال، النهضة المصرية، ١٩٧٦.

١٥- ت . ج . أندروز (تأليف) ، يوسف مراد (ترجمة) : مناهج البحث في علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف ، د.ت .

١٦- توفيق مرعي : الميسر في علم النفس الاجتماعي، الأردن، دار الفرقان للنشر، ١٩٨٤.

١٧- جابر عبدالحميد(أ) : المدخل لدراسة السلوك الإنساني، النهضة العربية، ١٩٧٢.

١٨- جابر عبدالحميد (ب) : الذكاء ومقاييسه، النهضة العربية ، ١٩٧٢.

١٩- جبرييل كالفن (تأليف) ، طارق الأشرف (ترجمة): سيكولوجية طفل الروضة، دار الفكر العربي، ١٩٩١.

... مد زهران : علم نفس النمو، ط٩، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٧.

٢١- حامد زهران : التوجيه والارشاد النفسي، ط٢، عالم الكتب، ١٩٨٠.

٢٢- حامد زهران : علم النفس الاجتماعى، ط٥، دار الكتاب، ١٩٨٤.

٢٣-حامد زهران : اجلال سرى، القيم السائدة، والقيم المرغوبة فى سلوك الشباب فى : مجلة المؤتمر الأول لعلم النفس، ١٩٨٥.

٢٤- حسن محمد ابراهيم حسان : دور الحضانة ورياض الأطفال، رسالة الخليج العربى، ع٢٠، ١٩٨٦.

٢٥- خضير سعود الخضير : المرشد التربوى لمعلمات رياض الأطفال، مكتب التربية العربى، ١٩٨٦.

٢٦- رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى، الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.

٢٧- سامى على، عبدالسلام القفاش (ترجمة): الموجز فى التحليل النفسى سيجموند فرويد، دار المعارف، ١٩٨٠.

٢٨- سبوك (تأليف) ،عدنان كيالى (ترجمة) : موسوعة العناية بالطفل، بيروت، المؤسسة العربية للنشر، ١٩٨٨.

٢٩- سعد المغربى : التنمية والقيم، مسلمات ومبادئ ، مجلة علم النفس العام، الهيئة العامة للكتاب،ع٧، ١٩٨٨.

٣٠- سعد جلال : القياس النفس، دار الفكر العربى، ١٩٨٥.

٣١- سعد جلال : الطفولة والمراهقة، ط٢، دار الفكر العربى، د.ت.

٣٢- سعدية بهادر : فى علم نفس النمو، الكويت، دار البحوث العلمية ، ١٩٧٧.

٣٣- سهير كامل أحمد : الصفحة النفسية ومستوى الطموح للموهوبات المراهقات، ماجستير، آداب عين شمس، ١٩٧٧.

٣٤- سهير كامل أحمد : دراسة كلينيكية متعمقة لشخصية المتفوقين من الجنسين باستخدام منهج دراسة الحالة، دكتوراة، آداب الزقازيق، ١٩٨١.

٣٥- سهير كامل أحمد : الانفصال عن الأسرة وعلاقته بمصدر الضبط والاكتئاب، دراسات نفسية، ١٩٩٢.

٣٦- سهير كامل أحمد : الحرمان من الوالدين فى الطفولة وعلاقته بالنمو الجسمى والعقلى والانفعالى ، مجلة علم النفس، ع٤، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٩.

٣٧- سيد خير الله : علم النفس التعليمى، القاهرة، المكتبه التربوية، ١٩٧٢.

٣٨- سيد عثمان : علم النفس الإجتماعى التربوى، ط١، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.

٣٩- سيد عثمان ، أنور الشرقاوى : التعلم وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر، ١٩٧٨.

٤٠- سيد غنيم (ترجمة) : سيكولوجية الشخصية ، النهضة المصرية، ١٩٧٥.

٤١- سيد غنيم : سيكولوجية الشخصية، النهضة العربية، ١٩٨٧.

٤٢- سول شيدلنجر (تأليف) ، سامى محمود على (ترجمة) : التحليل النفسى والسلوك الاجتماعى ، دار المعارف، ١٩٧١.

٤٣- سيد غنيم، هدى برادة: الاختبارات الأسقاطية، دار النهضة العربية، ١٩٨٠.

٤٤- صالح أبو عزب : مدى تأثير القيم العربية الاسلامية على الموجه فى الأسرة، مكتب التربية لدول الخليج، ١٩٨٥.

٤٥- صفوت فرج ، سهير كامل (إعداد وترجمة) : مقياس تنسى لمفهوم الذات ، الأنجلو المصرية، ١٩٨٥.

٤٦- عادل عزالدين الأشول : سيكولوجية الشخصية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

٤٧- عبد الرحمن عدس وآخرون : المدخل إلى علم النفس ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥ .

٤٨- عبدالله عبدالحى : المدخل إلى علم النفس ، مكتبة الخانجى، ط٣، ١٩٨٢.

٤٩- عباس محمود عوض : علم النفس الإجتماعى، الأسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٠.

٥٠- عبدالحليم محمود : أهم ملامح الأتجاهات الحديثة فى دراسات النمو، مجلة علم النفس، ١٩٨٩.

٥١- عبد الحليم محمود وآخرين : علم النفس العام، ط٣، القاهرة ، دار النهضة العربية، ١٩٩٠.

٥٢- عبد العزيز القوصى : أسس الصحة النفسية، النهضة المصرية، ١٩٨١.

٥٣- عثمان فراج : دراسة مشكلات التكيف عند تلاميذ المدرسة الثانوية ، مجلة صحيفة التربية، السنة ١٣،ع٣، ١٩٦١.

٥٤- عطية محمود هنا : دراسات حضارية مقارنة ، قراءات فى علم النفس الإجتماعى، الجزء الأول، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٦.

٥٥- علاء الدين كفافى : علم نفس النمو، القاهرة، د.ت، ١٩٨٠.

٥٦- فرج عبد القادر طه : أصول علم النفس الحديث ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٩ .

٥٧- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣.

٥٨- فؤاد أبو حطب : العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمه وقيم تلاميذه ، قرأءات فى علم النفس الاجتماعى ، مجلد٣، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩.

٥٩- فؤاد البهى السيد : الأسس النفسية للنمو، القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٧٥.

٦٠- فؤاد البهى السيد : الذكاء،القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٧٦.

٦١- فيوليت فؤاد : الأسس النفسية الإجتماعية للبرامج المعرفية لطفل ما قبل المدرسة، ثقافة الطفل، المجلد ٦، ١٩٩١.

٦٢- كريتاس مصر : التدريب بغرض الاعتماد على الذات، مركز سيتى للتدريب ودراسات الاعاقة العقلية، د.ن.

٦٣- لطفى فطيم ، أبو العزايم : نظريات التعلم المعاصرة، النهضة المصرية، ١٩٨٨.

٦٤- لويس كامل مليكة : علم النفس الأكلينيكى، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٠.

٦٥- لويس كامل مليكة : سيكولوجية الجماعات والقيادة، ط١، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٨٩.

٦٦- محمد عثمان نجاتى : علم النفس فى حياتنا اليومية، النهضة العربية، ١٩٧٥.

٦٧- محمد عماد الدين اسماعيل : الشخصية والعلاج النفسى، النهضة المصرية، ١٩٥٩.

٦٨- محمد عماد الدين اسماعيل : المنهج العلمى وتفسير السلوك، ط٢ ،النهضة المصرية، ١٩٧٠.

٦٩- محمد عماد الدين اسماعيل : الأطفال مرآة المجتمع، الكويت، عالم المعرفة، ١٩٨٦.

٧٠- محمد أبو زيد : المعجم فى علم الإجرام والاجتماع القانونى والعقاب دار الكتاب، ١٩٨٧.

٧١- محمود الزيادى : أسس علم النفس العام ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٧٢- محمود عودة : مشكلات منهجية فى دراسة القيم للمجتمع القروى المصرى فى قراءات فى علم النفس الأجتماعى، مجلد ٣، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩.

٧٣- محيى الدين حسين : التنشئة الأسرية والأبناء الصغار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٧.

٧٤- مصطفى زيور : النفس، القاهرة، د.ن، ١٩٨٢.

٧٥- مصطفى فهمى ، على القطان : علم النفس الاجتماعى، مكتبة الخانجى، ١٩٨٠.

٧٦- مصطفى فهمى : الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الخانجى، ١٩٧٦.

٧٧- مصطفى فهمى : سيكولوجية التعلم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، د.ت .

٧٨- منصور حسين ، مصطفى زيدان : الطفل والمراهقة، النهضة المصرية، ١٩٨٢.

٧٩- منيرة حلمى : مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، النهضة العربية، ١٩٦٥.

٨٠- نبيه الغبرة : المشكلات السلوكية عند الأطفال، ط٣، بيروت، المكتب الإسلامى، ١٩٧٨.

٨١- نجم الدين مروان : بطاقة تقويم طفل الروضة ، رسالة الخليج ، ع٢، ١٩٨٦

٨٢- هول لندزى (تأليف) فرج أحمد ، قدرى حفنى (ترجمة) : نظريات الشخصية، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧١.

٨٣- وليم الخولى : الموسوعة المختصرة فى الطب العقلى ، دار المعارف ، ١٩٧٦ .

٨٤- يوسف عبدالفتاح : الفروق والقيم فى قراءات فى علم النفس الاجتماعى، مجلد٥، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩.

٨٥- يوسف مراد : مناهج البحث فى علم النفس، جـ١، ط٢ ، دار المعارف ، ١٩٦٧.

ثانياً المراجع الأجنبية :

86. Adams, W.D (1970): personality Factors of Emotionally Disturbed Adolescents, Dis., Abstracts International, 31 (1-B),388.

87. Alkinsons, R.,A, : Grouping students by value profile to determination interaction within group. Dis. Abs., 39,1, 83, 1978.

88. Allport, G.W. (1961): Becoming Basic Considerations for a psychology of personality,New Haven, Yale University Press.

89. Allport, G.W : pattern and Grouth in personality M.g., Holt Rinehart aWinston, 1961.

90. Bannister, D. and Agnew, J. (1976): The Childs Construing of Self, in J.A. Cole (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, University of Nebraska Press,vol. 24.

91 Bell, C : Ward, G.R. (1980) : An Investigation of the Relationship Between Dimensions of Self-Concept (DOSC) and Achievment in Mathematics, Adolescence, 15, 60, 895-901.

92. Bills, R.E. (1981): Dimension of the Dilemma in M. Lynch et. al., (Eds.) self-Concept Advances in Theory and Research, cambridge, Mass; Ballinger pub. Company.

9. Bolton, B. (1979): The Tennessee Self-Concept Scale and the Normal Personality Sphere (16 pf), J. personality Assessment, 43,6,608-613.

94 Boring &Langfeld: Foundation of Psychology N.Y. 1969.

95 Bougardous, E.S: Fundamentals of Social Psychology, 2nd . Edition, Centurs and Crafts, 1931.

96. Cattel. R., : Personality Asystematic Theoretical and Factual, N.Y., McGrew, 1950.

97. Chassin, L; Young, R.D. (1981): Salint Self-Conception Normal and Deviant Adolescents, Adolescenc, 16, 63, 613-620.

98. Chave, E,L : New Type Scale for Measuring Attitude N.Y.,، Appleten And Crofs.

99. Church, A.G. (1977) : Academic Achievement, IQ, Level of Occupational Plans and Self-Concepts for Anglo and Navaho School Students, Psychology, 14,1,2440.

100. Combs, A.W. (1981): Some Observations on Self-Concept Research and Theory, in M.D. Lynch, et. al., (Eds.) Self-Concept Advances in Theory and Research, Cambridge, Mass., Ballinger pub. Company.

101. Combs, A, w; Soper, W.D. (1969): The Perceptual Organization of Effective Counselors, in A.W. Cambs (Ed.).Florida Studies in The Helping Professions, University of Florida Monographs; No. 37.

102. Cambs, A.W; Snygg, D. (1959) : Individual Behavior a perceptual Approach to Behavior, 2 ed rev. New York, Harper.

103 Dorn, D.S. (1986): Self-Concept, Alienation, and Anxiety in Contraculture and Subculture, Research Report., J. Criminal Law, Criminology & Police Science, 59,4,531-535.

104 Drever, J. : Dictionary of psychology, peguinboods, 1971.

105. Duval, S: Wicklund, R. (1972): A theory of Objective Self-awareness, New York, Academic press.

106. Epstein, S. (1973): The Self-Concept Revisited, or a Theory of Theory, American psychologist, 28, 404-416.

107 Gary, vivian: Guthrie, d. (1972): The Effect of Jogging on Psysical Fitness and Self-Concept in Hospitalized Alcholics, Quarterly Journal Studies on Alcohol, vol. 33, 4-A, 1073-1078

108. Gergen, K : (1981) Theoretical Issues in Self-Concept, in M D Lynch et al., (Eds.) Self-Concept" Advances in Theory and Research, Cambridge, Mass., Ballinger pub Company.

109. Guilford I.P. (1967): The Nature of Human Intellgence, New York, Mcgraw-Hill.

110. Mayakawa, S.I. (1963): Symbol, status, and personality,New York, Harcourt, Brace & World.

111. James, W (1890): The principles of Phsychology, New York,Holt Rinehart & Winston, vol. 1.

112. Jordan, Theresa. J: Merrifield, P.R. (1981): Self-Concepting: Another Aspect of Aptitude, in M. Lynch et. al. (Eds); Self-Concept Advances in Theory and Research, Cambridge, Mass., Ballinger pub. Campany.

113. kaiser, H. (1958): Varimax Criterion for Analytic Rotation in Factor Analysis, psychamentrika, 23,3,187-199

114. Lecky, P. (1961): Self Consistency: A theory of personality, New York, Shoe String press.

115. Lindowski, D.C; Dunn, M.A. (1974): Self-Concept and Acceptance of Disability, Rehabilitatioin Counseling Bull., 18,1,28-32.

116 Lundin, R., W.: Personality on Experimental Approach, N.Y., Macmillan 1961.

117 Mann, P.H; Beaber, J.D; Jacobson, M.D. (1969): The Effect of Group Counseling on Educable Mentally Retarded boys' Self-Concept, expectional Children, 35,5,359-366.

118. Markus, H. (1977): Self-Schemata and processing Information About The Self, Journal of peronality and Social Psychology, 35,2,63-78.

119. Maslow, A.H. (1954): Motivation and Personality, New York Harper.

120. Mauser, H: Reynolds, R.P. (1977): Body Coordination and Self-Concept, perceptual and Motom Skills, Vol. 44,3,1057-1058.

121. Mead, G.H.(1934): Self and Society, Chicago University of Chicago press.

122. Merrifield, P.R. (1978): Sources of Varierce in Self-Concept Measures, paper presented in the American Psychology Association Meating, Toronto.

123. Merrifield, P.R. (1978): Guilford and piaget,an Attempt at Synthesis, in seventh annual piagetian

Conference proceedings, Los angeles University of Southern Californa press.

124. Montague, J.C , Cage, B.N . (1974) : Self- Concept of Institutional and Non-Institutional educable Mentally Retarded Children, Perceptual & Motor Skills, 38,3,977-978.

'25. Murphy, G. (1947): Personality Biosocial approach to Origin and structure, New York, Harper & Row.

126. Pervin (1970) : Personality Theory Assessement and research J.Wiely &Sons, ins.

127. Piety, K.R. (1958): The Role of Defence in Reporting on the Self-Concept, ph.D dissertation, Vanderbilt University.

'28. Raimy, V.C. (1943): The Self-Concept as a Factor in Counseling and personality Organization ph.D dissertation,Ohio State, University, Columbus.

129. Robbins, W.C. (1970): Self-Concept, personality Adjustment, and Measurable Intelligence of Delinquent Boys, Diss. Abstracts International; 30 (II-B).

130. Rogers, C.R. (1951): Client-Centered Thearpy , its current Practice, Implications and theory Boston, Houghton Mifflin.

131. Shamo, G.W: Hill.J.B. (1975): Self-Concept as a Communicator: A Comparison Between Novice and Advanced Speach Students; College Student Journal, Vol 9,1, 75-79.

132. Smith, I.D. (1975): Sex Differences in the Self-Concept of primary School Children, Australian Psychologist, 10,1, 59-63.

133. Smith,H, day, Personality &Research, John Imley and Sons, inc, 1974.

134. Snortum, J.R; Hannum, T.E; Mills, D.H. (1970):The Relationship of Self-Concept and Parent Image to Rule Violations in a Woman's Prison, Journal of Clinical psychology, 26,3, 284-287.

135. Snygg, D,Combs, A.W. (1949): Individual Behavior, A New Frame of Reference for psychology, New York, Harper &ROW

136. Samuels, D.J; Samuels, M.(1974): Low Self-Concept as a Cause of Drug Abuse, Journal of Drug Education, 4,4, 421-438.

137. Spears, W.D; Dees, M.E. (1973): Self-Concept as Cause, Eductional theory, 23,144 - 159.

138. Spencer, W.A. (1977): Interpersonal Influence, Academic performance, Sex and Self-Concept of Ability, A comparative Study, Child Journal Vol. 7,2, 59-70.

139. Triands, Hury, C, Attitude and Attitude Chang, N.Y. John Wiley &Sons.

140. Uèda, t; Tamase, K; Aizaki,s. (1976): A comparison of the Self-Concept Between Delinquents and Normals, Japanese Journal of Clinical Psychology, 6,3, 164-176.

141. Wasiscko, M.M. 1977: The Effects of Training and perceptual Orientation on the Reliability of peroeptual Inference for Selecting Effective Teachers, ph.D Dissertation, University of Florida

142. West, J.H; Ray, P.B (1977): The Helper Therapy Principle in Relationship to Self-Concept Change in Cammuter peer Counselors Jornal of College student personnel Vol. 18,4 301-305.

143. White, K.R. (1974): T. Group Revisited: Self-Concept and the Fish-Bowling tecnique, Small Group Behavior, Vol. 5,4, 473-485.

144. Wylie, R.C (1968): The present status of Self Theory in E.F. Borgatta and W.W. Lambert (Eds.): Handbook of personality Theory and Research, Chicago, Rand McNally.

145. Yamamotto, K. (Ed.) (1972): Child and His Image, Boston, Houghton Mifflin.

مصادر أخرى :

١٤٦-أحمد عزت راجح : أصول علم النفس ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٤.

١٤٧- أمال صادق ، وفؤاد أبو حطب : نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠.

١٤٨- جابر عبد الحميد جابر : نظريات الشخصية (البناء - الديناميات) النمو - طرق البحث والتقويم ، القاهرة ، دار النهضة ، ١٩٩٠.

١٤٩- حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى ، ط٥ ، القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٨٤.

١٥٠- حامد عبد العزيز الفقى : دراسات فى سيكولوجية النمو ، الكويت ، دار القلم للنشر ، ١٩٨٨.

١٥١- حسين عبد الحميد أحمد رشوان : الطفل دراسة فى علم الاجتماع النفسى ، الإسكندرية ، ١٩٩٥.

١٥٢- سعد جلال : المرجع فى علم النفس ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٥.

١٥٣- سهير كامل أحمد : مدخل إلى علم النفس ، الإسكندرية ، مركز الإسكندرية للكتاب ، ٢٠٠٠.

١٥٤- عادل عز الدين الأشول : علم نفس النمو ، (د ن)، (د ت).

١٥٦- عبد الرحمن العيسوى : مشكلات الطفولة والمراهقة ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥.

١٥٧- عزيزة سماره ، وعصام النمر : سيكولوجية ، الطفولة ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٩٣.

١٥٨- على إسماعيل على : نظريات التحليل النفسي واتجاهاتها الحديثة في خدمة الفرد ، القاهرة ، المعرفة الجامعية ، ١٩٩٥.

١٥٩- محمد شفيق : السلوك الإنسانى ومهارات التعامل ، الإسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٩٩.

١٦٠- محمود أبو النيل : علم النفس الإجتماعى (دراسات عربية وعالمية) ، ط٤ ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٥.

١٦١- مدحت عبد الحميد : الصحة النفسية والتفوق الدراسى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٠ .

١٦٢- هنرى وماير : ثلاث نظريات فى نمو الطفل ، ترجمة هدى قناوى ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢.

١٦٣- وليم و. لامبرت وولاس : علم النفس الاجتماعى ، ترجمة سلوى الملا ومحمد عثمان نجاتى ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٨٩.

Other

164- Ackerman, L. (1985). Leadership us managership. Lodj, bsb. Pp 17 – 19

165- Atkinson, Ronald, A.,. (1978) Grouping Students by a Value Profile to determine interactions within groups, Diss. Abs. Inter., A., 39 .1. 83.

الفهـــــرس

الموضـــوع | الصفحـة

- مـــدخل

الفصل الأول

الفصل الثانى

الفصل الثالث

الفصل الرابع

الفصل الخامس

الفصل السادس

الفصل السابع

رقم الإيداع : ٢٠٠٢/١٤٧٥٠
الترقيم الدولى : I.S.B/N 977-5682-68-1